

master
INTERUNIVERSITARIO EN CULTURA DE
Paz CONFLICTOS, EDUCACIÓN
Y DERECHOS HUMANOS

TRABAJO FIN DE MÁSTER

2013/2014

*Título: Convivencia y Cultura de Paz
en un aula de 6º de Educación
Primaria.*

Autor/a: **Sevilla Zarzuela, Patricia.**

Tutor/a: **García Vallinas, Eulogio.**



Autor/a: Sevilla Zarzuela, Patricia.

Título: Convivencia y Cultura de Paz en un
aula de 6º de Educación Primaria.

Índice

1. Introducción.....	6
2. Planteamiento de la Investigación.....	7
2.1. El tema o problema objeto de estudio.....	7
2.2. Principales interrogantes a los que se desea dar respuesta.....	7
2.3. Propósitos, objetivos y sus limitaciones.....	8
3. La Convivencia y la Cultura de Paz en la Educación Escolar.....	10
3.1. Primera aproximación conceptual.....	10
3.2. Diferentes perspectivas teóricas sobre cómo concebir la práctica educativa, que afectan a la convivencia y a la Cultura de Paz en las aulas.....	12
3.3. Fundamentación conceptual de la posición teórica.....	18
4. Metodología de Investigación.....	26
4.1. Perspectiva, método y diseño de la investigación.....	26
4.2. Procedimientos, técnicas e instrumentos de recogida de información utilizados.....	27
4.2.1 Observación no participante.....	27
4.2.2 Entrevistas semiestructuradas.....	29
4.2.3 Grupo de discusión o focal.....	31
4.3. Estrategia y procedimientos de análisis de datos seguidos.....	32
4.4. Criterios de validez científica.....	33
5. El Caso del Grupo de sexto de Educación Primaria en un CEIP.....	35
5.1. Descripción densa, análisis interpretativo e integración teórica del caso.....	35
5.1.1 El aula: lugar para el aislamiento.....	35
5.1.2 Democracia ausente, autoridad presente.....	38

5.1.3 Enseñanza homogeneizadora: ficticia atención a la diversidad.....	45
5.1.4 Conflictos conocidos, convivencia compleja.....	57
5.1.5 Conocimiento segmentado, aprendizaje parcelado.....	66
5.1.6 Prohibido familias: solo aptas para festividades o recepción de noticias.....	69
5.1.7 Normas y sanciones impuestas, la rebelión acecha.....	74
5.1.8 Educación y Cultura de Paz.....	78
6. Consideraciones Finales.....	82
6.1. Síntesis del conocimiento puesto de manifiesto y su relación con los contenidos de la formación teórica del máster.....	82
6.2. Valoración de los aprendizajes del máster.....	83
7. Bibliografía.....	85

Autor/a: Sevilla Zarzuela, Patricia.

Título: Convivencia y Cultura de Paz en un
aula de 6° de Educación Primaria.

1. Introducción

En el presente trabajo, se va a desarrollar la investigación realizada en un Colegio Público de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Cádiz y las consideraciones obtenidas de dicha investigación.

La investigación se ha efectuado sobre la convivencia y la Cultura de Paz en un aula de sexto de Educación Primaria de un CEIP. Esta temática, viene promovida porque como docente y psicopedagoga se tiene un especial interés en conocer como desde el ámbito educativo se están abordando estos dos aspectos fundamentales y trascendentales para el desarrollo de los alumnos tanto en el ámbito educativo como para su correcto desarrollo, integración y adaptación en la sociedad. De igual modo, ambos asuntos están íntimamente relacionados con todos los contenidos abordados en el Máster que se está cursando.

Los apartados de los que consta este documento son los siguientes:

Primeramente se explica el planteamiento de la investigación llevada a cabo. Dentro del que podemos encontrar el tema-problema objeto de estudio; los principales interrogantes a los que se desea dar respuesta; y, los propósitos, objetivos y sus limitaciones.

Seguidamente se presenta un marco teórico sobre la convivencia y la Cultura de Paz en la educación escolar, donde se aporta una aproximación conceptual sobre el tema objeto de investigación; se abordan diferentes perspectivas teóricas sobre cómo concebir la práctica educativa, que afectan a la convivencia y a la Cultura de Paz en las aulas; y, se realiza una fundamentación conceptual de la posición teórica.

A continuación se muestra la metodología de investigación. Concretamente se explicita: la perspectiva, método y diseño de la investigación; los procedimientos, técnicas e instrumentos de recogida de información utilizados; la estrategia y procedimientos de análisis de datos seguidos; y, también, los criterios de validez científica tenidos en cuenta.

Después podemos observar el caso del grupo de sexto de Educación Primaria en un CEIP. En él encontramos la descripción densa del caso y el análisis interpretativo e integración teórica del mismo.

En quinto lugar, se exponen las consideraciones finales, donde se desempeña una síntesis del conocimiento puesto de manifiesto y su relación con los contenidos de

la formación teórica del máster; y, finalmente, la valoración de los aprendizajes del máster.

Posteriormente, y para concluir, se explicita la Bibliografía utilizada.

Una vez dicho esto, pasaremos pues al grueso del trabajo.

2. Planteamiento de la Investigación

2.1 El tema o problema objeto de estudio

El tema-problema objeto de estudio que va a guiar la investigación es el de entender, conocer y comprender cómo es la convivencia y cómo se trabaja y se pone en funcionamiento la Cultura de Paz en un aula concreta de un Centro público de Educación Infantil y Primaria. Para ello, pondremos especial énfasis en cómo se atiende a la diversidad del alumnado del grupo-clase y en cómo se abordan y se entienden los conflictos socioeducativos, conociendo cómo afecta esto y cómo lo percibe el profesorado, el alumnado, los familiares, y el equipo directivo.

2.2 Principales interrogantes a los que se desea dar respuesta

Teniendo en cuenta nuestras inquietudes, objeto de estudio e intereses, al principio de la investigación nos planteamos algunas cuestiones a las que dar respuesta a lo largo de ésta, o al menos intentarlo por todos los medios. Estos interrogantes son los que se explicitan a continuación:

- ♣ ¿Cómo es la convivencia en el aula?
- ♣ ¿Cómo se aborda y se entiende la Cultura y Educación para la Paz?
- ♣ ¿Qué estilos docentes se ponen en funcionamiento en el aula y cómo afectan a su funcionamiento y clima?
- ♣ ¿Cómo se atiende a la diversidad del alumnado en clase?
- ♣ ¿Cómo es entendido, percibido, abarcado y gestionado el conflicto?
- ♣ ¿Cómo son las relaciones entre los diferentes agentes educativos y en qué consiste la participación de cada uno de ellos?
- ♣ ¿Qué actividades, retos y desafíos se llevan a cabo para aprender?

- ♣ ¿Nos enfrentamos ante una escuela democrática o no?

2.3 Propósitos, objetivos y sus limitaciones

Para esta investigación nos hemos formulado un único objetivo general que a su vez contiene una serie de objetivos específicos a alcanzar en relación a este primero. Éstos están formulados teniendo en cuenta y siendo coherentes tanto con el tema-problema objeto de estudio como con las cuestiones formuladas en el apartado anterior del presente trabajo.

El objetivo general es el siguiente:

- ♣ Comprender cómo es la convivencia y cómo se trabaja y se pone en funcionamiento la Cultura de Paz en un aula concreta de sexto de Primaria.

Los objetivos específicos son los que se presentan a continuación:

- ♣ Entender cómo es la convivencia en el aula de sexto de primaria.
- ♣ Conocer los diferentes estilos docentes desempeñados por el profesorado y saber qué efectos causan en el clima del aula y en el alumnado.
- ♣ Comprobar si se atiende a la diversidad del alumnado en clase y de qué manera se hace.
- ♣ Comprender cómo es percibido, abarcado y gestionado el conflicto por los diferentes agentes educativos: alumnado, profesorado y familiares.
- ♣ Apreciar el tipo de relaciones, papeles y roles que tienen y establecen el profesor y el alumno.
- ♣ Conocer las actividades y retos que se ponen en funcionamiento para que el alumnado aprenda.
- ♣ Saber si el aula puede considerarse como un lugar democrático.
- ♣ Percibir cómo se aborda la Cultura y Educación para la Paz en el aula.

En lo que respecta a las posibles limitaciones o dificultades que hemos tenido a la hora de poder conseguir los objetivos que nos hemos planteado, son las que se exponen:

En primer lugar resaltaría la inexperiencia en la realización de una investigación. Con anterioridad nunca se había efectuado una investigación, independientemente del tipo que sea, por lo que ha sido muy complejo y laborioso elegir de forma correcta los aspectos que guían a ésta, por ejemplo, aquellos relacionados con la metodología, así como su adecuada realización.

También en relación a la inexperiencia, en las entrevistas puede ser que no se haya podido sacar el máximo provecho, al no saber cómo reconducirlas o cómo preguntar para obtener la mayor información posible. De igual modo, se han tenido dificultades a la hora de poder entrevistar al profesorado y a los padres. Por un lado, no había mucha predisposición a efectuarlas. Cuando concretaba alguna fecha para realizar la entrevista con los docentes, siempre terminaba anulándose para otro día. Además, no he podido entrevistar a tantos maestros como me hubiese gustado. Así el lugar donde se han desarrollado dos de las tres entrevistas al profesorado, no ha sido el más idóneo, habiendo otros profesores presentes, por lo que las contestaciones pueden verse vistas condicionadas.

Y respecto a los familiares, tan solo se ha podido entrevistar a una madre del AMPA, puesto que las relaciones entre familia y escuela, en la clase donde se ha realizado el trabajo de campo, no son muy gratas.

Otra posible dificultad también vinculada a la inexperiencia en la investigación, está conectada con la realización del grupo de discusión con los alumnos. A lo largo de su transcurso hubo grandes dificultades para que el alumnado se centrara en responder a las cuestiones que se les hacía y no se dispersara con otros asuntos que les interesaban más.

Siguiendo con las posibles limitaciones, exponer que si las observaciones hubiesen sido más prolongadas, a pesar de los dos meses en los que he estado yendo al Centro, la consecución de estos objetivos sería más exhaustiva.

Y el último aspecto negativo lo hallamos en la gran cantidad de información manejada y a los problemas que posiblemente pueda haber a la hora de clasificar y seleccionar la más relevante, no confundiéndola con aquella que no lo es.

3. La Convivencia y la Cultura de Paz en la Educación Escolar

En este apartado, se va a efectuar un marco teórico sobre la importancia de la convivencia y la Cultura de Paz en las aulas, lo cual nos hará comprender por qué se ha decidido investigar sobre dicha temática.

3.1 Primera aproximación conceptual

Como nos expuso Unicef (1990), no existe una cuestión que merezca más alta prioridad que la protección y el desarrollo del niño, de quien dependen la supervivencia, el progreso y estabilidad de cada una de las naciones y de la civilización humana.

Precisamente, en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), el Artículo 28 nos indica que los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación, con la finalidad de que se ejerza progresivamente y en igualdad de oportunidades. Además, especifica que la práctica educativa debe respetar la dignidad del niño en cuanto a persona humana. Mientras que en el Artículo 29 manifiesta que la educación del niño ha de estar encaminada a desarrollar el máximo de sus posibilidades: su personalidad, capacidad y aptitudes mentales y físicas. De la misma manera, promueve que se inculque desde la escuela el respeto por los Derechos Humanos y las libertades fundamentales, así como que se prepare para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de paz, igualdad, tolerancia y amistad entre todas las personas.

No obstante, existen indicios de que desde el ámbito educativo hay dificultades para llevar a la práctica estos dos artículos, lo cual provoca exclusión social y discriminación hacia una parte del alumnado, una inadaptabilidad a la sociedad e intolerancia hacia las demás personas que te rodean.

En la actualidad, nos encontramos ante una sociedad heterogénea, diversa y multicultural, y por consiguiente el alumnado de nuestras escuelas también presenta dicha diversidad. Tantas diferencias a nivel cultural, económico, racial, de intereses, inquietudes, opiniones... se convierten en muchas ocasiones en motivo de discriminación, exclusión, mala convivencia y violencia ejercida hacia los considerados diferentes, hacia aquellos que no se adaptan y amoldan al sistema educativo, tanto por parte del profesorado como del propio grupo de iguales, el alumnado. Como nos comenta Sandín (1999), ser conocedores de que en el mundo existen grupos diferentes al nuestro no debería estar marcado por relaciones racistas o de poder, pues las diferencias no tendrían que convertirse en herramientas con las que discriminar a las personas.

La convivencia en un contexto multicultural es compleja si no se proporcionan las bases e instrumentos para que los alumnos sean capaces de actuar siguiendo los principios de respeto e igualdad hacia los demás, compartan o no las mismas opiniones y características. Tal y como nos explica Del Campo (1999), el conflicto es una de las características que constituye las relaciones sociales. Por tanto, es innato al ser humano e intentar evitarlo en las escuelas es muy inconveniente y perjudicial.

El Centro educativo debe trabajar la educación para la paz y promover una Cultura de Paz. Con dicha finalidad ha de proporcionar a sus estudiantes contextos, situaciones y conflictos que les enseñen a vivir en sociedad de manera pacífica y solidaria, haciendo que los alumnos se conviertan en sujetos críticos, reflexivos y autónomos que luchen por sus derechos y por el bienestar común, así como que aboguen por un mundo justo y equitativo, con igualdad de oportunidades. La práctica educativa debe adoptar como nos expone Jares (1994), una actitud de resolución del conflicto, no ignorarlo u ocultarlo puesto que con el tiempo dificultan su desaparición, sino afrontarlos de manera positiva y no violenta.

También es fundamental que los estudiantes aprendan a abarcar los posibles problemas de manera pacífica y los intenten solucionar a través del diálogo, ofreciendo para ello situaciones cercanas a la vida cotidiana de éstos, que promuevan este tipo de situaciones en el aula. De igual modo, el trabajo cooperativo y colaborativo con otros compañeros permiten la adquisición de hábitos de escucha activa, respeto por la variedad de opiniones y la capacidad de llegar a consensos pacíficamente, lo cual propicia la Cultura de paz y la buena convivencia, dentro y fuera de la escuela.

Por otro lado, el profesorado y la Institución escolar en su totalidad, tiene que respetar la diversidad existente, no solo el propio alumnado. De esta manera se hace indispensable que los educandos tengan oportunidad de ser escuchados, valorados y con posibilidad de tomar decisiones que le competen. Para ello, es imprescindible que los Centros educativos y sus aulas sean lugares democráticos donde los alumnos construyan su propio conocimiento con la guía del docente y de su grupo de compañeros. De manera que la educación sea adaptada a sus intereses, inquietudes, posibilidades, ritmos de aprendizajes y características individuales que poseen, dejando de lado las actividades homogeneizadas iguales para todos, realizadas al mismo y durante el mismo tiempo. Únicamente de esta forma se consigue atender y respetar a la diversidad existente en el aula, pues como nos comenta Agelet, Bassedas y Comadevall (2001) la supuesta homogeneidad existente en los grupos-clase no lo es, mientras que la diversidad no es más que la constatación de la normalidad.

Y para finalizar, diremos que es labor del docente ofrecer retos y desafíos a sus alumnos, proporcionar situaciones de diálogo, conflictos y facilitar las herramientas para que éstos sean capaz de afrontarlos de manera autónoma y crítica. El profesor tiene

que considerar el conflicto como algo positivo que favorece el aprendizaje y abarcarlo con tal finalidad. Asimismo, es totalmente indispensable para promover la Cultura de Paz y la buena convivencia que se trabajen aspectos más allá de lo meramente académico, o sea, para construir ciudadanos críticos y reflexivos capaces de afrontar la vida real y desenvolverse en ella lo mejor posible, teniendo deseos por mejorar el mundo y acabar con las injusticias que le rodean.

3.2 Diferentes perspectivas teóricas sobre cómo concebir la práctica educativa, que afectan a la convivencia y a la Cultura de Paz en las aulas

En nuestras escuelas, se suceden prácticas educativas y experiencias que manifiestan diversas formas de concebir el trabajo del profesorado y el alumnado, los valores y fines educativos a alcanzar y el conocimiento. Algunas de ellas dan respuesta al escenario dominante de primacía de las exigencias del mercado y la sociedad. Pese a esto, hallamos otras que sí atienden a lógicas que buscan un mundo más solidario, humano y justo promovido a través de los Centros educativos. Dicho lo cual, queda patente que las escuelas no viven aisladas del resto de la sociedad, sino impregnadas de actitudes colectivas que se reflejan en su organización y acción (Freire). Por este motivo, podemos decir que las Instituciones educativas son espacios en los que el currículum muestra valoraciones sobre el mundo, la vida en las aulas, el conocimiento y lo que significa participar, así como lugares en los que se reproducen relaciones humanas y normas.

Teniendo en cuenta a Carr y Kemmis (1988), Kemmis (1992, 1993, 1996) y Carr (1990, 1993 y 1996), existen tres enfoques, perspectivas o marcos de comprensión en el ámbito de las actividades escolares. Estas son las que se presentan a continuación:

♣ Tecnocrático o técnico-instrumental.

Este enfoque basa la práctica educativa en la teoría del conocimiento, la cual sostiene que el saber es neutro, objetivo, descontextualizado, previamente definido e independiente, siendo labor de las escuelas garantizar su transmisión y aprendizaje por parte del alumnado. Considera que cuanto más jerárquico y cerrado sean los Centros educativos y su organización, mayor garantía habrá en el logro de los fines educativos.

Desde esta perspectiva de la educación, se aboga porque el contenido de enseñanza-aprendizaje esté predeterminado, basado, como nos explicita Stenhouse (1991), en el modelo de objetivos, en el cual la enseñanza debe capacitar a los alumnos a en la adquisición, manejo y comprensión de habilidades. Además, sostiene que los objetivos a adquirir en las diversas materias y ámbitos han de estar establecidos según los planes de estudios, los libros de texto y el currículum. Por ello, debido al énfasis que

se otorga a los objetivos, se establece que la calidad de la enseñanza corresponde a la relación existente entre los objetivos establecidos y los resultados alcanzados.

Concretando más aún si cabe, podemos decir que la enseñanza sería la transmisión por parte de los docentes del saber para que el alumnado lo reproduzca. Así, estos últimos tienen que aceptar que el conocimiento que se les enseña es el adecuado, aprenderse y examinarse de ello para su medición mediante controles. Debido a estas circunstancias, como nos expone Apple (1994), el libro de texto se convierte en un instrumento imprescindible que concibe control y seguridad sobre el saber y el aprendizaje, puesto que existe una sobrecarga del trabajo del profesorado. Esto provoca que el libro de texto sea una manera de apreciar el currículum y no solamente una fuente más de información. De este modo se transmite un conocimiento parcelado por materias, desde un lenguaje distante e impersonal, recopilando únicamente los temas que los escritores estiman importantes para ellos. Así se inculca subliminalmente una determinada ideología, conocimiento y contenidos, se promueve el trabajo individual y la competencia, y se imposibilita el pensamiento crítico y la convivencia entre compañeros.

En lo que respecta a la comunicación en el aula diremos que es unidireccional, se reduce a monólogos o clases magistrales por parte del profesorado, manteniendo una estructura tripartita de intercambio. Esta estructura consiste en: iniciación de la pregunta por parte del profesor, respuesta por parte del alumnado y por último la evaluación que hace el docente sobre la respuesta dada, teniendo en cuenta que conoce la contestación correcta de antemano. Por tanto, la enseñanza simplifica el aprendizaje a resultados previsibles que el profesorado conoce previamente. Esto provoca desventajas para el alumnado, entre las que destacamos las que nos comenta Mercer (1997), que son: no se favorece la argumentación y el pensamiento propio, se producen dificultades de comprensión y escasez de oportunidades para dar sentido propio y vinculado a lo que se enseña. No existe una interacción real entre docente-alumno ni entre alumno-alumno y el fracaso o éxito escolar se fundamenta en lo cognitivo, la memorización, la acumulación de información y en ofrecer la respuesta correcta. Lo cual hace que la enseñanza sea discriminadora, clasificadora y excluyente.

Desde esta perspectiva, como hemos ido desvelando, se considera que el docente posee todo el conocimiento y se limita a reproducir los contenidos que se encuentra en los libros de texto y en los materiales curriculares, elaborados por los considerados expertos, que son personas externas y ajenas al alumnado. Mientras tanto, los estudiantes son meros reproductores y receptores, teniendo éstos que memorizar de manera individual la información para ofrecer el resultado esperado por el profesor, sin que tengan oportunidad de poner en funcionamiento su imaginación, indagación, la crítica o la reflexión. En definitiva, con este enfoque se favorece el consumo del conocimiento más que propiciar su construcción y el pensamiento crítico y reflexivo.

También diremos que el docente no dedica mucho de su tiempo para desarrollarse profesionalmente ni en adaptar el currículum a la realidad del alumnado que se halla en el aula. Esto genera serios problemas como el de proporcionar productos acabados e iguales para todos los alumnos, homogeneizándolos y sin tener en consideración la diversidad, características, necesidades e intereses individuales de cada uno de ellos. Además, las actividades son individuales y competitivas basadas en preguntas-respuestas, siendo el seguimiento sobre el progreso de cada alumno muy exhaustivo y fundamentado en resultados que se adaptan al producto estándar común. Y las soluciones a los posibles problemas que se presentan en el aula se consideran siempre de tipo técnico, por lo que se efectúan constantemente respuestas generales para todos los casos. Esto provoca que no se respete la diversidad del alumnado, al mismo tiempo que no se promueve la democracia ni la convivencia, ni se lleva a cabo una Cultura de paz en el aula.

En cuanto a la labor que ejerce la administración, se limita a controlar normativa y burocráticamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo las escuelas estandarizadas donde se persigue que alcancen los preceptos establecidos.

Por todo lo expuesto, concluiremos diciendo que desde este modelo se impiden que en las escuelas se produzcan líneas de participación que originen una cultura y convivencia democrática, de paz, justicia y de atención a la diversidad, limitándose la finalidad educativa a alcanzar una supuesta eficacia que no es tal.

♣ Significativo o práctico-moral.

Desde esta perspectiva, la educación se centra en la construcción de significados partiendo de las experiencias diarias. La práctica educativa está basada en el, como nos comentó Carr (1996), modelo de procesos donde se sostiene que los objetivos establecidos previamente como medios para aprender son menos valiosos que las experiencias del alumnado. Se pone especial hincapié en las experiencias personales, identidad del profesorado y alumnado, en las relaciones sociales y la cultura, considerando las escuelas como un entorno más amplio que el propio microcosmos que forma ella misma. Como nos comenta Stenhouse (1991), los problemas que se suceden en la práctica educativa no se producen de forma nítida, sino en ambientes impredecibles, complejos y sociales. Por ello, el currículum se construye según lo que va aconteciendo en las aulas.

La concepción que se tiene sobre el conocimiento es constructivo-significativa, es decir, se piensa que no está exterior al alumno, sino que se va construyendo y forjando entre el profesorado y el alumnado. El docente mezcla y enlaza los contenidos con las circunstancias y características que presenta cada estudiante y adapta la práctica

educativa a la realidad de los alumnos, utilizando el libro o programa como una fuente de información complementaria o guía. Para lograr lo expuesto la escucha activa del alumnado es fundamental, pues de esta manera se comprende y conoce cómo piensa, qué necesita, qué le interesa, etc. En base a esto, el profesor modela las actividades y su actuación, y reconceptualiza los significados que los estudiantes poseían con anterioridad.

El conocimiento es entendido como un proceso continuo donde el profesor actúa como guía y orientador del alumno para que reflexione y analice los diferentes contenidos, desapareciendo así la relación autoritaria por parte del docente. Se aprende a raíz de lo que se conoce previamente, participando de forma activa en la construcción de los propios significados, reflexionando, indagando, actuando, teniendo responsabilidades, respetando y trabajando con los compañeros. Igualmente, la educación está enfocada tanto para trabajar los aspectos cognitivos como los afectivos.

Especificando aún más sobre el tipo de diálogo y de comunicación por el que se aboga que mantengan profesor y alumno desde este enfoque, podemos explicitar que estaría compuesto por tres etapas: primero el docente efectúa una cuestión abierta, seguidamente el alumnado elabora sus respuestas y por último, se ejecuta un seguimiento por parte de éste primero para que se profundice y se razone sobre lo preguntado. Por lo que la enseñanza se centra sobre todo en el proceso de elaboración del razonamiento y no tanto en la reproducción de respuestas homogéneas consideradas como correctas, pues se apuesta por efectuar cuestiones sin soluciones predefinidas y sí que generen nuevas preguntas. Asimismo, a la hora de evaluar se tienen en consideración como actúan los alumnos ante los nuevos contenidos a asimilar.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesorado tiene en consideración a todos y cada uno de sus estudiantes en su globalidad, en todos sus ámbitos: cognitivo, emocional, social, cultural, familiar, etc. y adopta decisiones y actúa a partir de cada alumno en concreto. De esta manera, como nos expone Dewey (2004) el profesor se convierte en un artista, artesano, experimentador y académico.

En cuanto a la organización escolar no se encuentra regida por normas ni roles, siendo flexible para poder adaptarse a la realidad escolar y a cada alumno en particular, pudiendo dar lugar a la espontaneidad y a las situaciones impredecibles. Se busca una perspectiva ético-moral y valorativa en consecuencia con cada situación concreta, donde la participación de todos los que integran la escuela es primordial.

En lo que a la administración se refiere, no es muy burocrática y antepone la autonomía del profesorado, en su experiencia práctica y profesional, teniendo éstos libertad en la toma de decisiones, estilos y adaptaciones del currículum, lo cual en ocasiones, puede promover un ocultamiento de conservadurismo por rutina o inercia

que, como nos dice Pérez Gómez (1998) suele reproducir comportamientos y hábitos de la cultura predominante.

Finalizaremos comentando que desde esta forma de concebir la práctica educativa se aproxima la educación a un modelo un poco más democrático, se pone un poco de más énfasis en el desarrollo de la convivencia en el aula y la escuela, así como de promover una atención a la diversidad del alumnado. No obstante no origina una actitud crítica, reflexiva ni analítica de la enseñanza, ni se interesa por proporcionar una educación para la paz, por lo que aún deja mucho que desear.

♣ Crítico-comunicativo o dialógico.

Este enfoque apuesta por una concepción crítica de la educación, donde ésta es entendida como un proceso que traspasa las aulas e implica también a la comunidad, a la escuela y al mundo en general. Incide en ir más lejos de las dos perspectivas expuestas anteriormente y es apoyada por los representantes de la sociología y la pedagogía crítica.

Apuesta por un Centro educativo que sea un lugar de comunicación, de transformación para acabar con las injusticias y desigualdades y para la construcción del conocimiento. Por este motivo hace especial referencia a la dimensión ético-política de la educación, considerando que ésta maniobra a nivel de cambio individual y social para conseguir una mayor justicia, igualdad y solidaridad. Por lo tanto, el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje sería educar para la vida, concienciar hacia una actitud de transformación social del mundo en el que vivimos. De esta forma, como nos explicita Macedo (2004), la educación tiene que buscar la verdad común, partiendo del diálogo comunitario y la lectura crítica de la sociedad. Lo que se desea es que se produzca una educación que mediante el respeto con la comprensión del alumnado y a través del saber instrumental, desafíe a éstos a pensar y a reflexionar de manera crítica sobre el mundo que les rodea.

En la práctica educativa es fundamental vincular los problemas y preocupaciones de los alumnos y las cuestiones de importancia para la vida con las estructuras del conocimiento. Consiste en relacionar lo que preocupa al alumnado con el conocimiento escolar, con la finalidad de proporcionar un conocimiento para la acción. De esta forma se aprende con sentido personal e interés para el educando. Mismamente, la educación se convierte principalmente en social, considerando que la verdadera comprensión del conocimiento no se adquiere solamente con la interpretación individual de las experiencias, sino que se precisa del contraste, diálogo, problematización y consenso con los demás compañeros. Se puede decir que el aprendizaje tiene por tanto una dimensión social e individual, pues entiende, como nos explica Bruner (1998), que

el pensamiento empieza con frecuencia como un modo de diálogo con los demás que posteriormente continúa como diálogo interior.

Lo que se pretende es que la educación proporcione a los estudiantes una postura crítica-reflexiva, que les haga reestructurar e indagar sobre el conocimiento que ya se posee, comprendiendo y reflexionando la nueva información. La comunicación y relaciones que se producen en el aula no se pueden basar en la realización de preguntas que buscan respuestas dadas, pues ambas dos han de surgir del deseo de conocer, aprender y por la curiosidad. Pues, como nos comunico Freire (2002) la educación de la respuesta correcta no beneficia a la curiosidad, primordial para el proceso cognitivo. Únicamente una educación de la pregunta mejora y fortalece la curiosidad.

Debido a ello, se aboga por un currículum democrático en el que se busca ampliar el conocimiento y los marcos de referencia comunes y compartidos mediante el discurso, debate, negociación y colaboración, más que evaluar o llevar a cabo un seguimiento. La evaluación se haría con y entre compañeros y por el docente, abordando parámetros fijos observables y la calidad de las tareas e interacciones.

De igual modo un aspecto a destacar es que desde esta perspectiva se tiene una postura creativa ante el conflicto, considerándolo como una oportunidad para transformar, reflexionar, analizar y pensar. De esta manera se pretende estimular en el propio alumno un deseo por cambiar y mejorar el mundo.

El profesorado propone en sus aulas un conocimiento teórico-práctico, mostrando una actitud emancipadora, comprometida con la comprensión del mundo y con la puesta en funcionamiento de valores e ideales para acabar y actuar con las relaciones injustas. Se aspira por una forma más democrática de la educación, extrapolando esto a la sociedad. Con esta finalidad los docentes colaboran, investigan y trabajan de manera cooperativa en la creación de propuestas curriculares que inciten al alumnado a convertirse en ciudadanos críticos.

El profesorado desarrolla una actitud investigadora donde estimula y motiva a los estudiantes para que sean críticos y reflexivos, para que éstos se impliquen en el proceso enseñanza-aprendizaje y adquieran nuevos modos de apreciar la realidad partiendo de sus realidades. El conocimiento deja por tanto, de estar parcelado y segmentado, contemplando todas las dimensiones de la vida, encaminándose hacia la reflexión y acción ante los problemas y preocupaciones individuales y colectivas. Se trata de no separar el tipo de sociedad que queremos conseguir del tipo de escuela, educando para la ciudadanía responsable y global, sensible a la realidad exterior y sabiendo actuar frente a los problemas del día a día.

En cuanto a la organización escolar defiende un criterio comunitario y participativo, en el que el proyecto educativo de la escuela no finaliza en su Institución sino que continúa en los hogares y comunidad de los alumnos, incluyendo a todas las personas. Cuanta mayor participación por parte de estos colectivos y personas, mayor será la calidad de la enseñanza. Para que esto sea factible es imprescindible que exista un extenso diálogo, participación y actuación de las familias, la comunidad y los Centros escolares, basada en una cultura colaborativa. Siendo la organización escolar, como nos dice Santos Guerra (1994), dinámica, de forma que posibilite la interacción permanente con el desarrollo curricular.

Para finalizar, debemos decir que el plan de estudios no es algo inamovible, sino una propuesta del profesorado que va moldeándose con las aportaciones de todos los agentes educativos, promoviéndose la integración curricular y la participación de alumnos y familias. Y en torno a la racionalidad burocrática, es totalmente incompatible con este modelo.

3.3 Fundamentación conceptual de la posición teórica

Como hemos comentado con anterioridad, nos hallamos en un mundo multicultural, diverso y complejo. Esto provoca, como nos comunican Tezanos (2001), Held y McGrew (2003) que actualmente con el pleno despliegue de la globalización y la sociedad del conocimiento, cuando se han alcanzado cotas sin precedentes de abundancia, bienestar y democratización del conocimiento, se estén produciendo contradictoriamente las fracturas de la desigualdad, a escala universal, incluyendo los países de mayor desarrollo económico.

Con esto queremos exponer que, hoy en día nuestra sociedad se encuentra caracterizada por la exclusión social, en la cual algunos sectores más desfavorecidos y/o minoritarios de la población se sitúan en situación de desigualdad de oportunidades y en desventaja en los diferentes sectores de la vida: político, laboral, educacional y social.

En esta línea, Subirats (2003) define la exclusión social como la incapacidad o dificultad considerable en el acceso a mecanismos de integración social y comunitaria, mecanismos de desarrollo personal y participación en los sistemas predefinidos de protección.

Tras lo expuesto, parece evidente que la exclusión social y la exclusión educativa están íntimamente relacionadas e interconectadas. Por este motivo es elemental la impartición de justicia social en las escuelas. Pues tal y como nos explicita Federico Mayor Zaragoza (1994), la educación es la herramienta fundamental para que los seres humanos puedan avanzar en los ideales de paz y justicia social.

El mundo en el que nos encontramos demanda una nueva concepción de escuela. Como nos comenta Grossman (2008), el alumnado tiene que vivir y aprender en un laboratorio de democracia viviente desde los primeros años de la escolaridad. Por ello, la escuela ha de convertirse en una Institución democrática, y por ende inclusiva, donde los alumnos vivan en un espacio multicultural y aprendan unos con otros y unos de otros. Formarse para convivir en paz y armonía en este tipo de sociedad se hace imprescindible, así como aprender a desarrollarse y adaptarse a la vida y poder tener un futuro prometedor. Pues la escuela goza de un gran reconocimiento como el lugar más efectivo contra la fragmentación social y la crisis de valores.

El alumnado de nuestras escuelas proviene de la sociedad en la que vivimos, por tanto es muy diverso, plural y complejo. Cada uno de nuestros estudiantes posee distintos gustos, intereses, inquietudes, características, necesidades, culturas... Por lo tanto parece complicado que el uso de un mismo tipo de actividades, una práctica educativa tecnocrática y un trato homogeneizador para todos los educandos sea factible y viable. Es por ello que en muchas ocasiones aquellos alumnos que no quieren amoldarse, o no son capaces de hacerlo, a la educación destinada al estudiante de nivel medio acaba siendo excluido del sistema educativo, obteniendo un fracaso escolar y no llegando a acabar, ni siquiera la enseñanza básica obligatoria. Esto conlleva importantes consecuencias de carácter negativo, puesto que produce que estas personas tengan menos oportunidades de adaptarse y desarrollarse en la vida, por ejemplo, no teniendo la posibilidad de adquirir un puesto laboral aceptable que les ayude a tener una vida digna.

Para evitar este tipo de situaciones en las Instituciones educativas, en sus aulas, se pone en funcionamiento la práctica escolar denominada como justicia curricular. Esta surge, como nos dice Torres Santomé (2011) del resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en funcionamiento, evalúa e investiga teniendo en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las clases, atiende y respeta las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales que conviven en el Centro educativo y en la sociedad. Además, el currículum de aula se va construyendo y forjando entre alumnado y profesorado de manera permanente. Todo esto ayuda a los estudiantes a entenderse y respetarse como personas solidarias, colaborativas y éticas, con la intención de crear un mundo más democrático, justo y humano.

Apostamos por tanto por la perspectiva crítica-comunicativa o dialógica expuesta en el apartado anterior, donde se contempla la práctica educativa de manera crítica y liberadora. Este hecho supone que se indague sobre la organización escolar, metodologías, objetivos, interacciones personales y contenidos, en definitiva, sobre todo lo que afecta a la educación y que puede influir en que se produzca un proceso de enseñanza-aprendizaje más justo, equitativo y que atienda a la diversidad del alumnado.

La organización del aula es un aspecto primordial que incide en que cada alumno efectúe su aprendizaje al nivel que requiere, al ritmo que necesita y respetando sus necesidades. Como nos dice Fabra (2001), la educación siempre ha estado vinculada con una interpretación de la cultura y de la autoridad, donde el aprendizaje consiste en la mera transmisión vertical del conocimiento y los valores de los docentes, que son los que poseen el conocimiento, al alumnado que son los que no lo poseen y deben aprenderlos. Para ello se opta por la impartición de clases magistrales en las cuales se discrimina a los alumnos menos dotados de los que lo son más, para poder preparar a estos últimos para que perpetúen nuestra organización social y cultural, lo cual es totalmente discriminador y excluyente. Podemos exponer que, como nos comentaba Carrillo (2001), para prevenir estas situaciones es imprescindible educar moral y cívicamente para construir una ciudadanía en autonomía y libertad, crítica y reflexiva.

La verdadera educación debe formar para la vida y estar basada en los ideales democráticos, lo que conlleva que el alumnado se replantee el significado de las cosas y una organización escolar que promueva la colaboración, la cooperación, el diálogo, la negociación y resolución de problemas.

Estamos hablando de crear escuelas democráticas, donde el diálogo y la interacción entre alumnos, el privilegiar la colectividad frente a la individualidad, son vitales para el desarrollo de una Cultura de Paz y una convivencia pacífica. Principios como la cooperación, el trabajo compartido, el aprender de los compañeros, el construir juntos el conocimiento, el respeto por las diferencias que existen entre nosotros... construyen seres humanos solidarios, respetuosos, justos y equitativos. La escuela tiene el deber de proporcionar a sus estudiantes hábitos, actitudes, aptitudes y valores más allá del conocimiento puramente académico e instrumental. Pues para aprender a desenvolverse en la sociedad, poder integrarse y lograr un mundo más justo, equitativo e igualitario es ineludible abordar estos aspectos en el aula y en las Instituciones educativas. Este punto es crucial para favorecer la Cultura de Paz y la convivencia tanto dentro de las aulas como fuera de éstas en la vida diaria de las personas.

La organización de la clase repercute por completo en los objetivos de aprendizaje. Por tanto, si la finalidad educativa ha de ser la de formar a ciudadanos críticos y responsables capaces de integrarse y modificar la sociedad cambiante en la que viven, es preciso que se dejen de lado las clases magistrales centradas en los programas, los docentes y las diferentes asignaturas, comenzando a aplicar metodologías activas en las que el alumno sea el protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje, donde trabaje de forma cooperativa y colaborativa, y no competitiva, con el resto de estudiantes. De este modo, como nos comenta Jiménez Simón (2001), con el aprendizaje cooperativo se enriquece la experiencia personal,

puesto que mediante un formato de comunicaciones condensadas y compartidas entre sí, toma cuerpo la idea de una acción responsable y comprometida.

Si continuamos reflexionando, diremos que tal y como nos explica Ladson-Billings (1994), una de las garantías de éxito en el ámbito escolar se fundamenta en que el alumno no tenga que abandonar su identidad cultural para aprender, sino que el profesorado las vea como un activo del que comenzar la construcción y remodelación del conocimiento, en vez de ignorarlas o tomarlas como un obstáculo. Esto implica que las familias, comunidades y entorno del alumno tengan participación en la vida escolar, pues el estudiante vive en un entorno, cultura y ambiente concreto y éste debe estar integrado en su vida escolar.

La presencia dentro de la escuela y de las aulas de las personas que mayor relación e influencia ejercen sobre los alumnos, tiene que ser una realidad durante la enseñanza. No limitándose estas relaciones a situaciones festivas concretas, la entrega de notas o a la transmisión de alguna información, sino potenciar el trabajo cooperativo entre estos agentes de manera continuada, otorgándoles un papel principal en el aprendizaje del alumnado. Gracias a esto se produce, a niveles excepcionales, una mejora en la educación de los estudiantes.

Es de vital relevancia que todos y cada uno de los alumnos se sientan motivados por aprender y eso solamente se consigue partiendo de sus intereses y curiosidades, solo así conseguiremos que no se queden descolgados del sistema educativo. Además, a esto hay que añadirle la idea de que el papel del docente tiene que ser modificado por completo. Este ha de convertirse en un guía o moderador del alumno, ayudándolo a madurar y acompañándolo mientras construye de manera autónoma el conocimiento con la colaboración de sus compañeros de aula.

El alumno tiene que tener un nuevo rol en clase muy activo y participativo, donde el profesor le anime e incite a comunicarse, tomar decisiones, resolver conflictos y negociar significados. Solo de esta forma conseguirá sentir curiosidad y deseos por aprender y adquirirá suficiente empoderamiento para desenvolverse por sí mismo de manera libre, satisfactoria y tomando sus propias decisiones, sin la necesidad o dependencia de una figura autoritaria que le dirija. Pues en multitud de ocasiones no se da oportunidad a los estudiantes de compartir el poder con el docente, incluso son habituales la creación en éstos de sentimientos de fracaso y culpa, se les dificulta la posibilidad de cometer errores, de participación y de tomar la iniciativa. Todo esto conlleva a que estén alejados de la vida real y proporciona constantes experiencias de fracaso y desadaptación. Siendo pues imprescindible, que el profesorado confíe plenamente en las capacidades de sus alumnos y haciéndoles ver a ellos que son muy válidos y capaces de hacer todo lo que se propongan.

Es obligatorio que el docente conozca las formas de pensar y las ideas de las que parten los estudiantes de manera que sea capaz de orientar la enseñanza a la comprensión, además de saber cómo conocen y cómo entienden los contenidos, pues también es esencial para poder confeccionar propuestas de aprendizaje más ajustadas a éstos. De tal modo que la educación se vincule y parta de la diversidad de orígenes culturales y sociales de los que el alumnado proviene, consiguiendo que ningún estudiante se sienta desvinculado, excluido y desinteresado por la educación que recibe.

Se debe promover una educación inclusiva, la cual es definida por la UNESCO como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (Op. cit.). Lo que queremos explicitar es que se propicie una educación que propugne la equidad entre el alumnado construyendo una convivencia social positiva, donde todos se sientan parte de ella y se muestren dispuestos a facilitar su ayuda y colaboración al resto de compañeros. De forma que la educación tenga en cuenta, aprecie y se adapte a los estudiantes tradicionalmente excluidos, a los normalmente considerados conflictivos o disruptivos, haciendo que éstos se sientan integrados e interesados por aprender, logrando que todo el alumnado se desarrolle plenamente y no abandone el sistema educativo. Además, hay que evitar los estereotipos y posibles prejuicios que pueden tenerse sobre los alumnos.

Para todo ello, como nos expone Blanchard (2008):

Uno de los temas más importantes a tener en cuenta es la formación del profesorado en la que se han de abordar ciertas herramientas pedagógicas de intervención didáctica que les ayuden a prevenir el fracaso escolar. Estrategias que motiven a los alumnos, que les ayuden a “aprender a aprender”, que les den ocasiones de aprendizaje significativos, que les ayuden a adquirir unos hábitos de trabajo continuado, que fomenten entre ellos unas habilidades de comunicación y de afecto (p.76).

Siguiendo a esta autora, se podría añadir que junto a la necesaria formación del profesorado para avanzar y crear este tipo de escuelas por las que se defiende en este apartado, también es de gran calado la colaboración y el trabajo compartido entre los docentes. Solo así se proporciona un aprendizaje no segmentado y sí globalizado, ya que los saberes en la vida cotidiana no se encuentran parcelados y de forma independiente sino que se funden todos en un mismo lugar. Además, aumenta la calidad de la enseñanza y se aprende de los compañeros a la vez que mejora la práctica educativa.

También se debe disminuir la importancia de los éxitos y fracasos académicos, primando las interacciones y relaciones entre compañeros, la inclusión social, la

colaboración, el cambio hacia actitudes positivas, el desarrollo del pensamiento y el deseo por aprender. Es decir, la educación tiene que formar a las generaciones para que adquieran habilidades sociales y mentales que les ayude a mejorar la organización social y no a perpetrarla.

En este sentido, la evaluación dejará de ser un instrumento para clasificar al alumnado basándose en resultados finales, convirtiéndose en una herramienta que sirva para comprobar cómo va evolucionando el proceso de aprendizaje del estudiante, para ver sus progresos y dificultades. También se ha de utilizar para evaluar al propio docente y su práctica educativa. De este modo la evaluación se usa para mejorar la educación, adaptarla a las necesidades de los alumnos, modificar los aspectos que están fallando y continuar y perfeccionar aquellos que ofrecen buenos resultados.

Continuamos haciendo referencia a Tuvilla Rayo (1994), que nos expone que la educación requiere de aprendizajes innovadores que se abran a la problemática del mundo y prepare a los alumnos para afrontarlos de forma constructiva y creativa.

Con anterioridad, hemos abordado el tema del conflicto. Los seres humanos somos muy dispares y si a ello le unimos los diferentes retos y desafíos que se nos van planteando a lo largo de la vida parece normal que surjan multitud de conflictos dentro de una misma persona: consigo misma, con los demás y/o con el ambiente. El no saber afrontar y gestionar positiva y correctamente los conflictos puede conllevar a infinidad de problemas. Estas situaciones se reflejan a diario en la vida diaria y en consecuencia en las aulas.

Cuando hablamos de personas jóvenes o infantiles que están madurando, los conflictos se disparan, sobre todo entre aquellas personas que no tienen el mismo punto de vista. Si no se produce esta enseñanza en las escuelas, los conflictos irán creciendo y por supuesto se extrapolarán a la sociedad en la que vivimos, lo cual originará ciudadanos irrespetuosos, incapaces de convivir en paz y armonía, intolerantes, egoístas, buscadores del bien propio y despreocupados por lo que está ocurriendo a su alrededor. Pues como nos dice Luque Domínguez (2001) la persona no nace ciudadana sino que ha de formarse en diversos espacios y en el tiempo para ello.

Desde el ámbito educativo se deben favorecer situaciones, lugares, ambientes, etc. en los que los alumnos puedan enfrentarse a diversos conflictos y problemas para que de esta manera tengan la oportunidad de aprender a afrontarlos correcta y autónomamente. Así, podrá extrapolar los conocimientos aprendidos no solo a su día a día en la escuela, sino a su vida cotidiana. Desde esta perspectiva el conflicto se considera como algo positivo del que se obtiene un valioso aprendizaje, no un aspecto al que eliminar y evitar.

Trabajando desde este ámbito y siguiendo la explicación reconocida por los participantes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos reunidos en 1990 en Jomtien, ciudad de Tailandia, la educación puede favorecer un mundo más seguro, sano, próspero y más puro, favoreciendo a su vez el progreso social, económico y cultural, la cooperación internacional y la tolerancia. Puesto que si aprendemos a gestionar los conflictos y convertimos a los estudiantes en ciudadanos críticos comprometidos por la búsqueda de una sociedad más justa, conseguiremos mejorar la convivencia entre las personas, mejorar el mundo y alcanzar la paz y la equidad entre las personas.

La educación ha de promover un aprendizaje que vaya mucho más allá de lo puramente académico, un aprendizaje emocional y social basado en una Cultura de Paz y en la convivencia positiva.

Los valores se van forjando a partir de diversas experiencias, mediante la convivencia, y es labor de la educación proporcionárselo a sus alumnos. Cada estudiante ha de ir construyendo su personalidad moral con la colaboración y compañía de sus iguales. Es preciso que desde la actuación educativa se promueva el desarrollo de habilidades que permitan a los alumnos actuar y transformar la realidad que le circunda, pues solo de esta forma se puede alcanzar la paz. Es primordial que se favorezca la adquisición de conocimientos, procedimientos y valores. Se trata de crear en el alumnado un pensamiento crítico y reflexivo concienciado y respetuoso con la multiculturalidad existente en la sociedad, responsable en el respeto de los Derechos Humanos y buscador del bienestar común.

Estimamos por procesos educativos no la mera transmisión de conocimientos, valores, principios o creencias, sino la facilitación de estrategias útiles para que el alumnado se desarrolle como persona en todos sus niveles: cognitivo, social, emocional y afectivo.

Confiamos en escuelas en las que se desarrolle la Cultura de Paz, es decir, escuelas que sean justas, en las que se integren a todos los alumnos, sin discriminación alguna, capaz de crear una buena convivencia e implicación activa y pacífica en la sociedad. Para que esto sea posible, es indispensable fomentar la comprensión y el aprecio por el trabajo cooperativo, donde se promueva la incitativa y creatividad por parte del alumnado, siendo el profesor un guía que ayude en la construcción del conocimiento.

Los procesos educativos son esenciales para que el alumnado desarrolle las competencias y los aprendizajes exigidos por la sociedad. Dichos aprendizajes no deben ceñirse exclusivamente al ámbito escolar, sino a los diferentes contextos, como el

familiar y el social, en los que los estudiantes desarrollan su vida. Igualmente, en este proceso deben estar implicados todos los agentes que, en cierta manera, contribuyen a su educación.

Martínez (2001) nos comunica que la acción curricular debe tener como valor estable la emergencia, la fluidez de valores y proporcionar una situación dialéctica en la configuración curricular, de modo que el contenido a aprender no sea solamente un objeto específico y delimitado, sino que el mismo proceso de autorreflexión para comprender y elegir sea un valor concreto.

Todos los hechos educativos transmiten valores. Es erróneo reducir la formación en valores a una enseñanza de valores, ya que se desvincula del ambiente de la sociedad y el Centro educativo. Al mismo tiempo, implicaría que tan solo algunos valores acotados y predefinidos fueran los únicos aceptables. Rebatiendo lo dicho y de manera más correcta, el aprendizaje de valores y hábitos debe surgir de interrogantes personales, buscando y hallando los que importan realmente a cada uno de los alumnos. La formación en principios y valores implica un proceso de interiorización personal para que tenga sentido para la persona. Este aprendizaje desarrolla en los estudiantes capacidades para apreciar la importancia de los valores y actitudes que rigen la vida y la convivencia entre los seres humanos, y que favorecen el desarrollo integral como persona.

Como se ha venido explicando, la educación ejerce un papel transcendental en la creación de ciudadanos críticos y responsables, comprometido por un mundo pacífico, tolerante y justo.

Recalcar la relevancia que tiene suscitar una educación basada en la inclusión, la justicia social y curricular, la convivencia democrática y la Cultura de Paz. Pues solamente basando los procesos educativos en estos principios lograremos mejorar las relaciones humanas, la convivencia, prevendremos la violencia y el fracaso escolar, aprenderemos a resolver los conflictos pacíficamente y a convivir en paz, creando unos alumnos autónomos, empoderados, críticos y creativos, concienciados con una sociedad más justa, equitativa y solidaria. Y, tan solo de esta forma conseguiremos que la escuela en sí misma no se convierta en un lugar de exclusión y discriminación para determinados alumnos.

Únicamente a través de la educación se puede combatir la exclusión social. La práctica educativa es la encargada de hacer que los alumnos piensen globalmente, capacitándolos para convivir en un mundo plural lleno de posibilidades e incertidumbres que les permita llevar a cabo acciones colectivas para participar y mejorar su entorno.

En definitiva, hay que apostar por una educación democrática y para la ciudadanía global basada en: una concepción global de ciudadanía, un enfoque global de justicia y solidaridad y, una educación global e integral de la personalidad del alumno.

Terminaremos diciendo que “la educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo” (Nelson Mandela), nunca lo olvidemos.

4. Metodología de Investigación

Antes de comenzar con este epígrafe, debemos aclarar que el nombre designado a cada una de las personas que han participado en la investigación no son reales, para salvaguardar la confidencialidad de las fuentes, la identidad de las personas, pues lo que nos interesan son los hechos y el significado atribuido por ellas a los mismos.

4.1 Perspectiva, método y diseño de la investigación

Teniendo en cuenta el tema-problema, la metodología más adecuada y por tanto, la que ha seguido nuestra investigación es de corte cualitativa, encontrándose dentro de un planteamiento etnográfico. Concretamente efectuaremos un estudio de caso y nos basaremos en el paradigma interpretativo.

La elección de decantarnos por una metodología cualitativa viene promovida porque en nuestra investigación lo que pretendemos, no es establecer leyes universales, sino interpretar, conocer y dar significado a las diferentes situaciones, actuaciones, sucesos..., que han ido sucediendo en relación a la convivencia y la Cultura de Paz en un Centro de Educación Infantil y Primaria, más concretamente en el aula de sexto de Primaria, a través de la utilización de diferentes estrategias, procedimientos y procesos de recogida de datos. Nuestra pretensión ha sido indagar y examinar cómo es la convivencia y la Cultura de Paz en el contexto expuesto, de manera que comprendamos por qué ocurren y cómo suceden los problemas y situaciones que acontecen en el ámbito escolar, teniendo en cuenta las diferentes variables que interfieren en cada suceso. Pues, como nos expone Ruiz Olabuénaga (2012), esta metodología busca la captación y reconstrucción de significados no tan solo la mera descripción de los hechos sociales, que es lo que se pretende con nuestra investigación.

Por otro lado y en consecuencia con lo expuesto, explicitar que la decisión de utilizar un planteamiento etnográfico viene promovida porque, tal y como nos comenta Martyn Hammersley y Paul Atkinson (1983), es la manera más básica de investigación social. Así como el método más utilizado y adecuado en la investigación educativa. La

atención se ha centrado en comprender de manera empática el fenómeno objeto de investigación, o sea, hemos investigado, indagado e intentado comprender cómo es la convivencia y la Cultura de Paz en la escuela, en el propio contexto natural, efectuando una aproximación a una situación social, realizando un proceso sistemático y analizando e interpretando cómo actúan las personas, en este caso familias, alumnado y profesorado. Todo ello con la intención de conocer cómo se comportan, actúan, interactúan y cuáles son los hábitos, creencias, principios y valores que en la Institución y en el aula se promueven y que los diferentes agentes educativos poseen y ponen en funcionamiento.

A lo largo de este periodo, se ha desempeñado un estudio de caso, que como nos expone García Jiménez (1991), es un proceso de indagación caracterizado por el examen comprensivo, en profundidad, sistemático y detallado del objeto de estudio, que en este caso se trata de la convivencia y la Cultura de Paz en el aula de sexto de Primaria del Centro en el que nos hallamos. Pues tal y como nos comenta Stenhouse (1990), el estudio de caso implica llevar a cabo un método que conlleva la recogida y registro de datos sobre un caso y la elaboración de un informe o presentación de dicho caso, y esto es lo que vamos a hacer con el nuestro.

Y por último y en relación con todo lo anterior, el paradigma de investigación interpretativo ha guiado el trabajo de campo, porque se pretende describir, interpretar y comprender el significado que tienen para los agentes educativos las acciones que se producen en el contexto aula y en el Centro. Pues como nos explica Krause (1995), en este paradigma la labor del investigador es estudiar el proceso de interpretación que los actores sociales hacen de su realidad, investigando el modo en que se le asigna significado a las cosas. Esto implica estudiarlo desde el punto de vista de las personas y enfatizar el proceso de comprensión.

4.2 Procedimientos, técnicas e instrumentos de recogida de información utilizados

Para la recogida de información y de datos en el trabajo de campo, se han seleccionado tres técnicas: observación no participante, entrevistas semiestructuradas y grupo de discusión o focal.

4.2.1 Observación no participante

En cuanto a la observación, en este caso no participante, se ha desarrollado durante dos meses. Concretamente, desde el día diez de marzo de dos mil catorce hasta el veinte de mayo de ese mismo año. Se ha acudido dos veces por semana, martes y jueves, durante toda la jornada lectiva de nueve de la mañana a dos de la tarde. Explicar que la observación comenzó un lunes, y en horario excepcional al expuesto se ha

acudido un miércoles a una excursión a Cádiz y un viernes a un taller de buenos modales.

El grupo-clase de sexto observado estaba compuesto por veinte alumnos, diez chicos y diez chicas, de los cuales tres son repetidores de cursos anteriores (dos alumnos y una alumna). El alumnado casi al completo es español, excepto una compañera que proviene de Rumanía. Hallamos diferencias en torno al nivel adquisitivo, cultural y social al que pertenecen los estudiantes, pues descubrimos estudiantes cuyos padres no tienen empleo y otras familias con un trabajo bien remunerado. Aunque, en líneas generales la mayoría de los educandos presenta una posición social y económica media o baja, viviendo en zonas de la provincia con una no muy buena reputación.

En el horario habitual en el que se asistía a la escuela, se ha acudido a las siguientes materias: Conocimiento del Medio, Lengua Castellana y Literatura, Inglés, Plástica, Matemáticas, Música y Lectura. Además, el lunes se acudió a una clase de Religión Católica y a otra de Educación Física.

En cuanto al número de docentes que se han observado son: el profesor-tutor, que imparte Conocimiento del Medio, Matemáticas y Música; docente de Plástica y Lectura; docente de Inglés; docente de Lengua Castellana y Literatura; docente de Religión Católica; y docente de Educación Física. Siendo uno de ellos hombre y el resto mujeres. Por lo que, el número total de docentes a los que se ha podido observar con regularidad son cuatro, y dos en una sola ocasión.

El instrumento de recogida de información para la observación ha sido el cuaderno de campo y las anotaciones. Diariamente, se lleva a clase un cuaderno en el cual se van apuntando todas las situaciones, actuaciones, comentarios, gestos..., que van transcurriendo en la clase. En el tiempo de recreo, como en ocasiones conversábamos con algunos docentes, no se llevaba el cuaderno para evitar que se sintieran observados y conseguir información de conversaciones informales que sirvieran para la investigación. Una vez finalizado el periodo de descanso, se transcribía lo allí vivido o conversado, tanto con los docentes como con el alumnado.

Durante la etapa de observación, nos hemos mantenido al margen del fenómeno a estudiar. No se ha intervenido ni actuado, manteniéndonos como meros espectadores de lo que iba ocurriendo. Asimismo, también se iba conversando, dialogando y escuchando tanto al personal docente como a los alumnos. De esta manera, se ha ido recabando y registrando todos los datos con la mayor objetividad y veracidad posible. Pues como nos expone Ruiz Olabuénaga (2012), la observación no participante permite

al investigador disfrutar y disponer de mayor libertad de movimientos y estar menos constreñido a seguir compromisos secundarios.

Es preciso recalcar que en las anotaciones se han especificado tanto el contexto donde ocurren, como el día, las personas implicadas, la materia en la que se produce, etc., es decir todos aquellos datos que contextualizan las informaciones para poder analizarlas posteriormente.

Por último, explicitar que la observación durante las clases ordinarias y la impartición de las diferentes materias se ha desempeñado, los primeros días y debido a la falta de sillas, situándonos en el pupitre y la silla del alumno que había faltado ese día. Esto dificultaba en cierta medida la observación puesto que no se disponía de la visión completa de todo el alumnado y de la clase en general. Además, los estudiantes que se hallaban cerca de donde nos encontrábamos intentaban mirar las anotaciones que se estaban realizando, por lo que dispersaba en gran medida la atención del observador. Sin embargo, pocos días después y tras la asistencia de todos los alumnos a clase, el docente facilita una silla de otra clase y nos situamos al final del aula. A raíz de este cambio, se tiene una perfecta visión de toda la clase y una mayor tranquilidad para realizar el trabajo.

En los recreos, normalmente nos colocamos en el mismo banco cerca de donde, generalmente, jugaba y charlaba el alumnado de sexto donde se realizaba la investigación. Allí, también se podía observar a gran parte de los estudiantes de otros cursos académicos.

4.2.2 Entrevistas semiestructuradas

Respecto a las entrevistas, comenzaremos diciendo que según Mayorga Fernández (2004), se trata de una técnica cualitativa que permite obtener una gran cantidad de información de un modo directo y cercano entre el sujeto de investigación y el entrevistador.

Asimismo, es preciso indicar que las entrevistas realizadas han sido semiestructuradas. De ellas explicaremos que se han ejecutado a tres docentes del alumnado de sexto del Centro Educativo en el que se ha desempeñado el trabajo de campo y a una madre, a la que llamaremos Cayetana, perteneciente al AMPA de dicha Institución educativa. Específicamente los profesores entrevistados han sido: la docente de Plástica y Lectura, el tutor y a su vez Jefe de Estudios, y la profesora de Inglés.

Se ha elegido la entrevista semiestructurada como técnica para conseguir la información porque se caracteriza por no poseer unas cuestiones concretas que la dirijan, sino por tener un guion orientativo de los temas a abordar con el entrevistado de

forma flexible y abierta. De este modo, se pueden ir incorporando, eliminando y reformulando las preguntas según vaya transcurriendo su ejecución y según el tipo de información a la que queramos acceder.

Nuestro interés se centra en que los docentes y familias aporten información sincera y real sobre la convivencia y la Cultura de Paz en la escuela y más concretamente del aula de sexto investigado. Así como que cuenten lo que ellos aportan y cómo viven el proceso de enseñanza-aprendizaje en dicho contexto. De esta manera podremos comparar las informaciones obtenidas durante el periodo de observación, las opiniones del alumnado del grupo focal, de los familiares, y del profesorado.

Estimamos que en el caso del personal docente y los familiares, al tratarse de personas adultas, es más fructífero que se efectúen entrevistas individuales para alcanzar la información de la que precisamos, puesto que otro tipo de técnica más grupal o menos íntima puede que no produzca respuestas sinceras por parte de éstos.

El instrumento de recogida de información va a ser la entrevista en sí misma, el guión con las cuestiones a abarcar con el profesorado y la grabadora para poder transcribir, posteriormente, la conversación mantenida.

También, es ineludible exponer que a lo largo del proceso de observación se han efectuado conversaciones informales con el profesorado, tanto del aula en el que nos ubicábamos como de otros cursos académicos, durante el recreo. Muchas de esas conversaciones se han realizado de forma reiterada con los mismos profesionales en diversas ocasiones y se han abordado cuestiones que de manera formal se van a preguntar en las entrevistas, por lo que en este sentido se ha conseguido información valiosa en relación al tema objeto de estudio a modo de conversaciones improvisadas.

La estrategia, procedimiento y proceso de recogida de datos va a depender en cierta medida del lugar que se facilite para su desempeño. La pretensión era realizarlas en un ambiente distendido, de confidencialidad, confianza y abierto, con el propósito de obtener la mayor información y veracidad posible, donde entrevistadora y entrevistado se encuentren en posición no intimidatoria y sí amigable. Sin embargo, la realidad ha diferido a lo expuesto.

En cuanto a cómo y cuándo se han desarrollado éstas cuatro entrevistas, se hace preciso especificar lo siguiente. Todas las entrevistas se han realizado a principios del mes de junio, tras finalizar el periodo de observación, llevándose a cabo primero la de los docentes y posteriormente la del familiar. Dos de las tres efectuadas a los docentes, las de la profesora de Plástica y Lectura y la de la maestra de Inglés han sido

desarrolladas en la sala de profesores, encontrándonos en ambas ocasiones la dificultad de que hubiesen otros docentes en dicha habitación y existiendo tránsito de personas y ruido, por lo que ambas entrevistas fueran interrumpidas en varias ocasiones por estos motivos. Sin embargo, la desempeñada al tutor y Jefe de Estudios del Centro fue más tranquila, puesto que se realizó en su despacho de manera individual sin presencia de ninguna otra persona. Y, en relación a la entrevista a la madre perteneciente al AMPA, se ha llevado a cabo tomando café en un bar cercano al colegio, desarrollándose de forma muy satisfactoria.

4.2.3 Grupo de discusión o focal

Haciendo referencia a la técnica de recogida de información del grupo focal, expondremos que el instrumento de recogida de datos es el propio grupo de discusión, las cuestiones que guían el debate y la grabadora. Esta técnica se ha efectuado con los estudiantes de sexto del aula en el que se ha desarrollado el trabajo de campo. Específicamente, con seis alumnos de diversa índole (tres alumnas y tres alumnos): una alumna que obtiene las mejores notas de la clase (Carmen); una chica disruptiva (Cristina); una alumna que se esfuerza pero le cuesta alcanzar el nivel de la clase (María); un alumno que pasa desapercibido por sus compañeros y por los docentes (Óscar); otro chico influenciado, con problemas familiares, disruptivo y al que le cuesta alcanzar el nivel exigido pero que se esfuerza (Manuel); y, el alumno más disruptivo del grupo (Juan).

De este modo, se pretende obtener puntos de vista diversos y conocer qué diferencias y percepciones tienen cada uno de ellos desde la posición que mantienen en el aula, en relación al objeto de estudio.

La decisión de efectuar un grupo de discusión y no entrevistas individuales al alumnado es porque estimamos más idóneo realizar entrevistas grupales a estas edades, donde se reúnan en un espacio concreto y durante un tiempo, a un grupo de personas con características similares, guiados por un moderador, con el propósito de conseguir información sobre cómo perciben la convivencia y la Cultura de Paz en la escuela donde se encuentran. Pues consideramos que una entrevista individual puede ser más intimidatoria y menos cercana, y de forma grupal puede promover una mayor participación y sinceridad. Concretamente, podemos definir el grupo de discusión como nos explicita Gil-Flores (1992), como una técnica no directiva que busca la producción controlada de un discurso por parte de un determinado número de personas que son reunidas, durante un tiempo limitado para debatir sobre un tópico designado por el investigador.

Las cuestiones a debatir estaban relacionadas con lo visualizado durante la observación y con las preguntas de las entrevistas, para conocer cómo aprecian los estudiantes su estancia en la escuela y comprobar y triangular sus percepciones con lo observado y con lo que los docentes y familiares aportan.

La estrategia y procedimiento de recogida de datos seguida ha sido la de efectuar el grupo de discusión en un lugar tranquilo, alejado de ruidos, distracciones e influencias. Se realizó en el salón de actos/gimnasio, puesto que era la única zona del colegio disponible en ese momento y en la cual el alumnado podía estar solo junto al moderador. El desarrollo fue el siguiente: se dispuso al alumnado sentado en sillas individuales formando un círculo de manera que pudieran verse la cara los unos a los otros. El conductor del debate también se ubicó junto a ellos convirtiéndose en uno más del grupo, haciendo que la actividad fuese más amena y relajada. Se potenció un clima abierto, cálido y de confianza, donde se promovía el debate y la participación sincera y activa de todos los participantes sin que ninguno de ellos guiase las respuestas del resto de compañeros e intentando que no hubiera nadie que se quedara sin opinar. Para ello, se realizaban las cuestiones al aire para que contestaran libremente, y si nos percatábamos de que existía alguno de los casos expuestos, se reorientaban las preguntas para conseguir que todos colaborasen libremente y en igualdad. Además, el tutor y Jefe de Estudios del alumnado nos permitió desempeñar esta técnica sin presencia de ningún profesor para evitar condicionamientos en las contestaciones de los estudiantes por miedo a sanciones o represalias a sus respuestas.

Se hace necesario indicar que el período de ejecución de esta técnica se ha producido durante una hora del horario lectivo del alumnado, antes del recreo. Específicamente, se ha llevado a cabo tras haberse desempeñado la observación y las entrevistas, o sea, a mediados del mes de junio.

4.3 Estrategia y procedimientos de análisis de datos seguidos

En primer lugar, debemos definir que entendemos por análisis de datos. Esto es el conjunto de transformaciones, manipulaciones, reflexiones, comprobaciones, análisis y operaciones que se realizan sobre los datos con la finalidad de conseguir significados relevantes en relación al objeto de investigación.

Dicho lo cual, explicar que teniendo en cuenta tanto la metodología como los instrumentos utilizados, el análisis de datos que hemos llevado a cabo, siguiendo a Miles y Huberman (1994) es el siguiente: primeramente se ha efectuado la recogida de la información de los datos, seguidamente se ha producido la reducción de dichos datos e informaciones, posteriormente se desempeña la disposición y transformación de los

datos e informaciones, y para finalizar se ha realizado la extracción y/o verificación de conclusiones.

Más detalladamente este proceso consiste en:

1. Recopilar a través de las diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos (observaciones, entrevistas y grupos de discusión) la mayor cantidad de información relevante y significativa para nuestro objeto de investigación.
2. La siguiente etapa, la de reducción, consiste en simplificar, resumir y seleccionar la información recogida con anterioridad para distinguir la más importante y hacerla más manejable. Además, se divide la información de la que disponemos para identificarla y manipularla mejor a través de la categorización, es decir, se clasifican las informaciones en diferentes unidades teniendo en cuenta los temas que abarcan, y, la codificación de datos que consiste en asignar un código propio de la categoría en la que la incluimos.
3. Posteriormente, puesto que los datos recogidos normalmente suelen estar dispersos, en formato de texto, con una visión lineal, no ordenados, etc., se realiza la disposición y transformación de los datos. Esta se basa en organizar la información de manera espacial, operativa y abarcable para poder responder a las cuestiones de investigación planteadas, así como para modificar el lenguaje usado para mejorar la expresión. Para esto se efectúan diagramas que nos permitan visionar de forma gráfica y clara las relaciones existentes entre los diferentes conceptos manejados, matrices textuales para cruzar la información en tablas de doble entrada y, agrupamientos por categorías donde se agrupen y organicen por categorías la información relevante.
4. Y por último, se obtienen y verifican las conclusiones de la investigación. Esto implica llegar a conclusiones de los datos obtenidos de manera que se reconstruya en un todo estructurado y significativo. También implica que se efectúen afirmaciones, proposiciones donde se recojan los conocimientos adquiridos durante la investigación y las relaciones entre los elementos y variables estudiadas.

4.4 Criterios de validez científica

Nuestra investigación cumple con los criterios de confiabilidad de Guba (1989): credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Respecto a la credibilidad, diremos que la investigación puede considerarse como verdadera y creíble, puesto que se explicita minuciosamente el modo en el que se

han recogido los datos; se han efectuado observaciones extensas e intensivas en el contexto natural objeto de estudio; se han triangulado tanto los datos obtenidos, como los métodos utilizados y los autores que han investigado sobre el tema; se ha obtenido retroalimentación por parte de los diversos informantes; se ha especificado el rol desempeñado por el investigador; se ha recolectado cuantiosa información; se han interpretado y sistematizado los datos; y, se han documentado e ilustrado las informaciones y datos con ejemplos.

En cuanto a la transferibilidad, a pesar de que con nuestra investigación no se pretende generalizar, si podemos decir que los resultados obtenidos pueden producirse y extrapolarse a otras investigaciones realizadas con otros sujetos o contextos que tengan el mismo objeto de estudio que el nuestro, la convivencia y la Cultura de Paz en un aula de Educación Primaria. Además, en la investigación se han explicitado la representatividad elegida y se ha efectuado una descripción exhaustiva de las situaciones y los sujetos participantes.

Haciendo referencia a la dependencia, también conocida como consistencia, expondremos que en la investigación se ha conseguido la estabilidad de los datos. Para ello, se ha especificado el rol y estatus del investigador; se ha delimitado y desarrollado una descripción del contexto investigado; se han descrito las técnicas de análisis y recogida de datos; y, se han triangulado las situaciones, personas y técnicas de recogida de información.

Y en relación a la confirmabilidad, que representa la neutralidad, se ha alcanzado recogiendo los registros concretos; realizando transcripciones textuales directas; comprobando los supuestos con los participantes; recogiendo de manera mecánica la información a través de, por ejemplo, grabaciones; y, como ya hemos comentado, explicando la posición del investigador.

También, nos hemos centrado en poner en funcionamiento uno de los criterios que ayuda a conseguir la confiabilidad y el rigor científico de nuestra investigación, la triangulación. Ésta se ha ejecutado del siguiente modo:

Se ha producido una triangulación de métodos de recogida de información, puesto que se han usado tres técnicas diferentes para ello: observación, entrevistas y grupos de discusión. De igual modo, se ha efectuado una triangulación teórica, revisando diferentes perspectivas teóricas sobre el objeto de investigación. Y, se han triangulado y comparado las informaciones obtenidas de los diferentes agentes educativos: docentes, alumnos y familiares, mediante la observación, las entrevistas y el grupo de discusión. De tal forma que podemos apreciar las coincidencias, discrepancias, similitudes... que ante los mismos acontecimientos, hechos, preguntas, situaciones,

conceptos, etc., existen entre la realidad observada, los alumnos y el profesorado. Esto hace que se respete y se posibilite la representatividad de todos los colectivos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, comentar que se ha mostrado un especial cuidado en el respeto por las opiniones vertidas y situaciones vividas, sin manipularlas.

5. El Caso del Grupo de Sexto de Educación Primaria en un CEIP

5.1 Descripción densa, análisis interpretativo e integración teórica del caso

En este apartado se va a exponer el caso investigado sobre la convivencia y Cultura de Paz en un grupo de sexto de Educación Primaria de un CEIP. Para ello, hemos estructurado en ocho categorías la información y los datos recopilados. A su vez, cada categoría se encuentra subdividida en dos apartados: en primer lugar se muestra la descripción densa del caso, el cual incluye tanto lo observado como las entrevistas y el grupo de discusión; y, a continuación, se presenta el análisis interpretativo e integración teórica de dicha descripción.

5.1.1 El aula: lugar para el aislamiento

♣ Descripción.

En el día a día en el aula, lo que más llama la atención es conocer por qué el alumnado está sentado individualmente, así como saber si siempre han estado así.

El alumnado se encuentra dispuesto en clase en pupitres y sillas individuales formando cuatro filas verticales con cinco personas en cada una de ellas. Los estudiantes están ubicados unos detrás de otros y todos mirando hacia el frente, donde se ubican las pizarras: digital y tradicional, y, la mesa y lugar donde se sitúa el profesorado para impartir las clases.

Compruebo que esta organización no varía en ninguna asignatura ni con ningún docente, excepto cuando en ocasiones muy contadas en el horario de Plástica la docente permite a algún estudiante concreto unirse a otro para trabajar si éste se lo pide, o bien, en las dos únicas veces que hemos visto que el alumnado ha trabajado en grupos de cuatro personas: para hacer un mural de Conocimiento del Medio sobre la Unión Europea y otro de Religión sobre Semana Santa.

Cuando se le pregunta al tutor sobre la organización del aula, pues es él el encargado de dicha función, y sobre si siempre han estado los alumnos sentados de manera individual, éste responde lo siguiente.

Tutor: *“No. En esta clase desde que yo estoy sí. Yo no soy muy, no me gusta mucho eso la verdad pero no hemos tenido más remedio que hacerlo, lo he hecho desde el principio y ya lo he tenido que mantener. Cada quince días van cambiando para atrás pero siempre de uno en uno por algunos conflictos que habían surgido anteriormente entre algunos y al final como se dice pagan justos por pecadores y al final los he tenido que poner así. Es verdad que teniéndolos separados el clima es más tranquilo.” “He intentado controlarlo de la mejor manera, Candela y yo decidimos que los íbamos a tener separados y creemos que nos ha funcionado bien pero no es la metodología que yo utilizo habitualmente en clase, de hecho yo normalmente cambio mucho las posiciones de dos en dos, de tres en tres, de uno en uno, en grupos, en hileras, en fin, de muchas maneras.” (EP2¹).*

El alumnado que ha participado en el grupo de discusión coincide en que normalmente suelen hacer actividades individuales, exponiendo uno de ellos, Juan: *“En Religión es en la que más hacemos de grupo” (GD²)*. Así los seis alumnos participantes coinciden en que les gusta más hacer actividades en grupo, aunque uno de ellos, Manuel, matiza diciendo que le gusta más hacer tarea del libro en el caso de Matemáticas y en Conocimiento del Medio en grupo para que se lo digan todo. Y Juan, confiesa que también le gusta Matemáticas y trabajar en parejas en dicha asignatura.

Carmen dice: *“A mí me gustan las actividades en grupo porque siempre nos llevamos mejor” (GD)* y Cristina le acompaña diciendo que así: *“Tenemos la oportunidad de conocernos más”*. (GD)

Cuando les hago reflexionar sobre el por qué creen que están sentados de manera individual, Carmen contesta: *“Ni idea” (GD)* y María dice: *“Yo creo que porque Juan y Pepito se portaban muy mal” (GD)*.

Además, los estudiantes cuando se les pregunta si interactúan en clase entre ellos, piensan:

¹ EP2: Hace referencia a las opiniones vertidas en la Entrevista al Profesor número dos, al tutor y Jefe de Estudios. De aquí en adelante estas siglas significarán lo expuesto.

² GD: Hace referencia a las opiniones vertidas en el Grupo de Discusión efectuado al alumnado. De aquí en adelante estas siglas significarán lo expuesto.

Manuel: “No” (GD).

Y la madre entrevistada comunica en cuanto a esta temática de la disposición del alumnado en el aula:

Cayetana: *“Eh, creo que están de dos a tres. Sí, los tenía antes de uno, sí, tres. Y lo cambian de delante para detrás, digamos. Los van pasando (...) más para delante y ya cuando llegan en una semana lo ponen el último, y así van”* (EM1³).

♣ Análisis interpretativo e integración teórica.

Apreciamos claramente en el caso, que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se basa ni se fundamenta en la convivencia participativa y democrática. De hecho, la propia distribución de los educandos en el aula ya incita a la no convivencia. El alumnado actúa como un sujeto pasivo, aislado del resto de compañeros, el cual no tiene derecho a interactuar, participar, reflexionar, opinar o tomar decisiones.

Sin embargo, la sociedad actual requiere desarrollar en las personas las competencias individuales y sociales necesarias para afrontar las demandas de un mundo cambiante. Ello sugiere que, como nos dice Teruel (2000), la escuela proporcione la alfabetización de las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones y el manejo de las relaciones interpersonales. A pesar de que la educación haya mantenido una función prioritaria de transmisión de contenidos académicos, sin responsabilidades en lo que a las competencias sociales del alumnado, al bienestar interpersonal y personal se refiere.

A esto le añadiremos que las relaciones y el diálogo entre compañeros son fundamentales, ya que durante la actividad educativa se produce un proceso recíproco a través del que los estudiantes ponen en contacto y valoran los comportamientos de los demás, forman opiniones, se aprenden y adquieren hábitos democráticos como: la escucha activa, el respeto y la tolerancia. Las interacciones entre el alumnado si se fundamentan en el diálogo, la valoración positiva de los demás y de sí mismo, favorecen las relaciones interpersonales si se basan en actitudes positivas como la cooperación, la acogida, la participación, la autonomía y la confianza. Mientras tanto las relaciones sustentadas bajo actitudes negativas como la competitividad, la frustración y el individualismo, promueven una mala convivencia entre las personas.

³ EM1: Hace referencia a las opiniones vertidas en la Entrevista a la Madre del AMPA. De aquí en adelante estas siglas significarán lo expuesto.

El no permitir que el alumnado interactúe, trabaje de forma colaborativa y cooperativa, ayudándose los unos a los otros perjudica el aprendizaje. El aprender unos con otros y unos de otros hace que se aprenda más y mejor, adquiriendo conocimientos que por ti mismo no eres capaz de adquirir. El trabajar individualmente provoca que se acentúen las diferencias entre el alumnado, apreciándose quien tiene capacidad para aprender más rápido y más contenidos y quien tiene más dificultades para ello. Además, provoca que se aumente la competitividad, la rivalidad, las comparaciones entre compañeros y la aparición de clasificaciones según lo “listo” o “torpe” que seas.

Igualmente como sustentan Durán y Miquel (2003), en el aprendizaje cooperativo el alumno aprende a depender del equipo y toma conciencia de que él también es importante para el grupo al que pertenece. Mismamente cuando se trabaja de forma colaborativa entre iguales, la diversidad se convierte en un recurso pedagógico, sacando provecho de las diferencias existentes en relación a su nivel de conocimiento, permitiendo que todos los estudiantes puedan aprender con la ayuda de los demás.

5.1.2 Democracia ausente, autoridad presente.

♣ Descripción.

Las decisiones que se toman en el aula las efectúa, normalmente, el profesor.

El profesorado es el que tiene las riendas de la clase. Bien es cierto que existe diversidad en cuanto a los estilos docentes que presenta el profesorado de estos alumnos. Por ejemplo, por un lado encontramos al tutor que ejerce un estilo autoritario, mientras que la profesora de inglés presenta un estilo permisivo. Aún con esta diferencia de estilos, apreciamos que siempre es el profesorado el que tiene el poder y el que dirige la clase, aunque como ocurre con la profesora nombrada, no pueda conseguirlo en multitud de ocasiones porque los estudiantes se rebelan contra ella e impiden con constantes interrupciones (moviéndose por el aula, jugando, gritando...) el desarrollo de la clase.

La relación entre los docentes y los alumnos, generalmente, es bastante cordial. Lógicamente existen momentos en los que se producen discrepancias entre ellos, bien porque los estudiantes no desean hacer las tareas, suspenden algún examen o no atienden, pero nada más allá. Es cierto que apreciamos excepciones puntuales, por ejemplo con la docente de Inglés, donde existe una lucha de poder constante entre la docente y el alumnado, y se suceden las faltas de respeto por ambas partes llegándose a escuchar por parte de ella que los niños son unos sinvergüenzas y por parte de algún alumno que ella va despeinada. Así, también encontramos al tutor que a pesar de ser

muy autoritario durante sus clases, lo combina con algunas conversaciones distendidas con los estudiantes, preocupándose por sus situaciones personales y sus inquietudes.

En cuanto a los roles desempeñados por el profesorado y los alumnos, se puede decir que la participación de estos últimos se limita a acatar y a hacer lo que el profesorado les indica: corregir las actividades, explicar algún contenido, leer, hacer exámenes o tarea. No participan en la toma de decisiones y el docente es el que decide el rumbo de la clase. El profesor es el que indica las actividades a desempeñar, cómo hay que hacerlas, si se copian los enunciados o no, qué hay que aprenderse para los exámenes, etc.

El alumno únicamente tiene oportunidad de elegir, y siempre entre varias opciones propuestas, cuando se va a efectuar una actividad de tipo más festiva, o relacionada con algún trabajo más práctico, por ejemplo, se les ofreció la oportunidad de elegir entre varias canciones de los años ochenta aquella que deseaban bailar en la fiesta de fin de curso, o bien, elegir entre varios dibujos de Plástica el que van a colorear.

Sin embargo, no pueden decidir el tipo de actividades que realizar, las fechas de los exámenes o cualquier otra decisión que les implique y afecte directamente a ellos. Es más, incluso cuando han realizado algún trabajo de carácter grupal, es el docente el que establece quienes forman dicho grupo y el tema sobre el que trabajar.

Las actividades y el trabajo, a excepción de los dos casos mencionados con anterioridad, son de carácter individual y durante las clases continuamente se ruega silencio y no se permite hablar al alumnado, a excepción de la asignatura de Plástica cuando la docente permite que dos compañeros se unan para trabajar, aunque individualmente pero con las mesas juntas, que sí les permite conversar en voz baja.

El hilo conductor de las diversas asignaturas que se han observado, a excepción de Plástica, es el libro de texto. Los contenidos que se promueven en clase son mayoritariamente académicos y cognitivos. Los conocimientos que vienen en el libro de texto son los que el profesorado imparte y los que deben aprender los alumnos. Normalmente, las clases suelen tener una misma estructura: en primer lugar se corrigen las actividades del libro que se han mandado como tarea para casa el día anterior, posteriormente se lee del libro lo nuevo a aprender y/o se repasa en ocasiones lo anteriormente dado si se ha olvidado oralmente o en la pizarra, se explican los nuevos contenidos, se mandan actividades del libro de tarea para realizar en clase y posteriormente de tarea para casa. No obstante, he de decir que de forma puntual y como actividades alternativas a las del libro de texto los alumnos han visto un vídeo en Conocimiento del Medio, han escuchado alguna canción de los años ochenta o ensayado

el baile de fin de curso, realizado PowerPoints sobre algún tema de Conocimiento o desempeñado redacciones para Lengua.

Cuando se le pregunta al profesorado sobre el papel que ejerce el alumno en clase y si tiene posibilidad de tomar decisiones que le afecten, ellos comentan lo siguiente:

La docente de Plástica se centra en la participación del alumnado en la elección de actividades explicando lo siguiente: *“Las suelo proponer yo. Si es verdad que después a lo mejor les doy libertad para que ellos después decoren y puedan un poquito dejar aflorar su imaginación, también. Pero yo les suelo guiar. Más que nada por tener, es verdad, a lo mejor no sé si será bueno o no, pero por tener un poquito controlada la clase. Libertad en todo tampoco es bueno, no sé, yo creo que también es bueno un poco de guía”* (EP1⁴).

El tutor expone que: *“En algunos casos sí participan, por ejemplo, en este tema del baile de fin de curso la canción que se ha elegido la han elegido ellos”* (...). *“Habitualmente pues no sé, incluso muchas veces para decidir el día que es el examen, eh, algún tipo de actividades sobre todo las que son más lúdicas. Ellos decidieron por ejemplo cuando tuvieron que hacer el circuito ellos decidieron qué circuito querían hacer, cómo lo tenían que hacer, se intenta que ellos puedan tomar decisiones, ya te digo que las normas y todo que se hacen a principio de curso ellos son los que intervienen en este tipo de normas ¿no? siempre dirigidos por nosotros o controlados más que dirigidos pero sí intervienen en muchas cosas. Después en el día a día, en las notas y todo eso pues evidentemente no”* (EP2).

Y, la profesora de Inglés responde a si los alumnos participan diciendo: *“Bueno yo veo que mucho más que en Madrid por ejemplo. No sé yo veo que aquí los niños pues se les da, se les da pues su voz, se les da yo creo que sí. Hombre también es otra época no estamos en la época del franquismo que no podían decir nada”* (...) *“Opinan, se les pregunta, claro se les da elección. La clase que yo he tenido no son protestones de nada son muy, son muy trabajadores. El groso de la clase es muy muy trabajador y están muy dispuestos a hacer lo que tú les dices ¿no? Sí, no son niños que se están quejando pues esto sí pues esto,*

⁴ EP1: Hace referencia a las opiniones vertidas en la Entrevista a la Profesora número uno, a la docente de Plástica y Lectura. De aquí en adelante estas siglas significarán lo expuesto.

pero yo creo que sí que se les da a los chiquillos. Participan en muchas cosas también del cole” (EP3⁵).

Haciendo referencia a la impresión que tienen los alumnos sobre la participación en la toma de decisiones de clase, todos dicen que no la tienen en un primer momento. Luego, cuando les pregunto si aunque sea pueden modificar la fecha de un examen por algún motivo exponen todos: *“Bueno eso sí” (GD).*

Respecto a las relaciones que mantienen con sus alumnos, los docentes entrevistados presentan la siguiente percepción:

La docente de Plástica: *“Yo considero que es buena (dubitativa), por lo menos este año por las clases que les doy, estupendamente, no sé. Yo suelo ser, a lo mejor no tanto en sexto, por las características del alumnado, pero por ejemplo en mi tutoría suelo ser cercana, me gusta. Siempre sabiendo donde están los límites y el respeto mutuo, sobre todo, pero me gusta escucharlos a ellos, que me cuenten, me gusta también dedicarles un rato a ellos no solamente a lo académico, porque después se saben muchas cosas y después se puede ayudar” (EP1).*

El tutor comenta: *“No tengo problemas con ellos, hombre hay alumnos que son más complicados pero incluso con ese tipo de alumnos creo que también en general me tienen respeto aunque hay veces que se bloquean y eso pero hay buena sintonía, yo creo que hasta me tienen aprecio (se ríe)” (EP2).*

Mientras que la profesora de Inglés sostiene: *“Bien, yo me siento querida. Sí, bien yo me siento querida y me siento bien, yo creo que bastante buena” (EP3).*

La perspectiva que el alumnado tiene sobre la relación que mantienen con los docentes es la siguiente:

Carmen: *“Yo bien” (GD).*

Manuel: *“Yo bien, menos con la de Inglés” (GD).*

Todos sostienen que la relación con la docente de inglés es muy complicada y con la que menos aprenden, argumentando que los expulsa de clase sin motivo o muestra comportamientos ofensivos hacia ellos.

⁵ EP3: Hace referencia a las opiniones vertidas en la Entrevista a la Profesora número tres, a la docente de Inglés. De aquí en adelante estas siglas significarán lo expuesto.

Entre otros, podemos nombrar por ejemplo, que Cristina comenta que la profesora le dice: *“Qué asco macho los niños estos”* (GD) y María dice que la docente ha comentado en relación a Juan *“El niño gilipo...”* (GD).

Así, todos contestan al unísono que con el docente que más aprenden es con el tutor. Manuel afirma que es: *“Porque te lo repite (los contenidos)”* *“Me explica las cosas cada vez que le digo que no las entiendo y que se lo digo y me lo explica cien veces”* (GD). Carmen: *“Porque ayuda, explica, pone ejemplos, siempre lo liamos para perder clase”* (GD). Óscar: *“Y que hay veces que pone a otra persona para que lo entendamos mejor”* (GD). Cristina: *“Cada vez que explicas las cosas mal se pone de los nervios (...) con propiedad”* (GD).

Cayetana, la madre entrevista opina lo siguiente sobre las relaciones entre docentes y alumnos: *“Lo que yo he visto digamos, yo lo veo bien”* (EM1).

En torno a la participación e influencia que ejercen los docentes en la toma de decisiones de la escuela, los propios maestros creen:

La docente de Plástica: *“Cada vez que hay que decidir algo siempre hay un claustro, siempre una reunión”* (EP1).

El tutor: *“Sí hombre, es el papel que tenga el claustro en sí. Lo que pasa que aquí el órgano de gobierno mayor que tiene el Centro es el Consejo Escolar, donde está representado el claustro pero no solo el claustro. También están los padres, están representados también los trabajadores no laborales (...), e incluso se supone que debería haber una representación del Ayuntamiento que nunca existe. Pero bueno. Ese es el órgano mayor de gobierno, entonces en cualquier decisión incluso decisiones que concierna de cara al Plan de Centro y todo, aunque en el claustro siempre nosotros las revisamos antes, las aprobamos, las discutimos y las hablamos, al final se tienen que aprobar o no en el Consejo Escolar. Que normalmente nunca ha habido problemas”* (EP2).

La profesora de Inglés: *“Todo aquí yo pienso por lo que veo, y lo que he visto este año que todo se hace un poco en común, que se comparte. Yo creo que desde el Equipo Directivo creo que se comparte, prácticamente yo creo que casi todo se comenta, como que se trata a la gente como de muy compañeros ¿sabes? No se trata desde un nivel superior”* (EP3).

Asimismo, en cuanto al tipo de estilo docente o autoridad que piensan que desempeñan ellos mismos dicen:

La docente de Plástica: *“Ser paciente sobre todo y mantener la calma en clase, creo que es lo principal. Que ellos conozcan, principalmente cuales son, cual es mi forma de trabajar, qué es lo que les pido a ellos, mis normas en clase (silencio). Yo creo que es lo fundamental, las normas, la paciencia y la calma”* (EP1).

El tutor: *“Hombre yo creo, creo que yo soy un poco autoritario con ellos, o por lo menos que ellos detectan en mí bastante autoridad, yo no sé si es porque soy Jefe de Estudios, si porque soy un hombre, si es por el torrente de voz que tengo (...) se quedan así uh con este no me paso yo ni un pelo” “A mí en particular no me cuesta mucho trabajo mantener un buen clima en la clase, hay compañeros a lo mejor a los que les puede costar un poco más, un poco menos”* (EP2).

La profesora de Inglés: *“Es mi flojo la autoridad, no sé por qué chica. Me falla en todos los aspectos” “Yo soy muy afectiva por ejemplo con los niños”* (EP3). La docente rompe a llorar con esta pregunta porque considera que tiene problemas con la autoridad en clase.

Cuando preguntamos al alumnado por qué se comportan de manera diferente con unos docentes u otros ellos contestan:

Óscar: *“Porque le da miedo”* (Habla de que se comportan mejor con el tutor) (GD). Cristina continúa: *“El profe da miedo seño” “Es que el profe pega un chillido y todo el mundo se queda así”* (GD). Manuel: *“Pues yo con el profe hablo de mis cosas”* (GD). Carmen: *“Es que impone (...) no sé, pero luego nos lo pasamos bien, nos reímos al final”* (GD). Manuel: *“Es muy serio, igual que mi padre”* (GD).

♣ Análisis interpretativo e integración teórica.

Percibimos que el alumno no tiene la oportunidad de decidir ni de tomar decisiones que le competen. Tampoco participan en la planificación de actividades, tareas o contenidos, no pueden proponerlas o elegir con el profesorado cuáles van a desempeñar, cuáles les interesa y cuáles no. El conocimiento y las tareas cuando son impuestas y no debatidas y elegidas entre todos promueve un rechazo a su ejecución y falta de interés y motivación para realizarlas, al no estar vinculadas con la propia curiosidad.

Además, tanto las actividades como los exámenes buscan respuestas preestablecidas con anterioridad a las respuestas de los alumnos, por lo que muchos de ellos no aprenden sino, como nos dice la familiar durante su entrevista, memorizan el

contenido que le requiere el docente. Así, algunos alumnos en el grupo de discusión explicitan no saber cómo estudiar o simplemente no quieren estudiar. Por este motivo el conocimiento no se construye, ni se reflexiona, se debate, se crea, ni investiga, sino que se reproduce.

Igualmente, a pesar de que se mantiene la percepción de que las relaciones entre el profesorado y alumnado son buenas, no se puede considerar que sea cierto por el mero hecho de que el primero decida sin problemas todo lo que los alumnos pueden hacer, decir y opinar, mientras ellos están callados acatando órdenes constantes. De esta manera no se empodera al alumnado ni se favorecen hábitos democráticos como la empatía, la escucha activa, el respeto, el consenso o el bienestar común. Todas las decisiones que competen al alumnado son impuestas por parte del profesorado: los contenidos, los conocimientos, las actividades... no se promueve el diálogo, la interacción y la reflexión.

En contraposición a lo expuesto, diremos lo siguiente. En el aula, una de las interacciones más significativas es la relación alumno-profesor, ya que en ella se centra mayoritariamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, jugando un papel fundamental en el logro académico. El docente debe cumplir una función de orientador y guía, centrando su atención en el alumno.

Para Mendoza (1999), la orientación es:

Una relación de ayuda a partir de un encuentro interactuante y diagonal, es por ello mismo un proceso de aprendizaje, puesto que el fin último de la relación de ayuda supone el crecimiento del otro, su mejoramiento, un cambio sea que se conciba como cambio en la conducta, explícita o implícita, modificación de conducta, de las potencialidades, reprogramación de los mapas mentales o reestructuración de las conductas cognitivas (p. 45).

De este modo, el docente se convierte en un elemento vinculante entre las necesidades individuales de los alumnos y las necesidades globales de la sociedad.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumnado tiene que ser el protagonista, siendo considerado como un sujeto activo, propositivo y capaz, dispuesto a adquirir sus conocimientos de forma autónoma, crítica y libre con la ayuda del docente, aprendiendo a aprender y a pensar.

Como nos dicen Bolívar y Guarro (2007), en las aulas se debe promover una educación democrática en un doble sentido, el de educar para la democracia en democracia, convirtiéndose en un medio y fin de la educación. Es obligación de las escuelas capacitar a los alumnos para el ejercicio activo de la ciudadanía, lo que implica desarrollar virtudes, actitudes, habilidades y conocimientos necesarios para la

participación y convivencia. La educación democrática y su expresión en las virtudes cívicas se tienen que poner en funcionamiento como forma de vida, en la cultura vivida en el colegio, siendo importante y tomada en cuenta en la organización del Centro escolar y del aula.

5.1.3 Enseñanza homogeneizadora: ficticia atención a la diversidad

♣ Descripción.

La jornada escolar, salvo que hubiese alguna actividad extraescolar, fiesta o salida, que no eran muy frecuentes, estaban segmentadas por la impartición de diferentes materias no relacionadas entre sí y que se impartían de manera independiente.

Al cabo del día los alumnos tenían cinco asignaturas diferentes, a no ser que el tutor, al impartir varias materias, decidiese ampliar la duración de alguna de ellas y no dar otra. Tres de ellas se desarrollaban con anterioridad al recreo y dos después de éste.

Las actividades y los contenidos que se trabajan en el aula son los mismos para todo el alumnado y provienen del libro de texto, siendo casi en su totalidad individuales y de papel y lápiz. Todos deben aprender los mismos conocimientos y efectuar los ejercicios al mismo y en el mismo tiempo, independientemente de sus características, intereses y orígenes. Esto provoca que en ocasiones un determinado número de alumnos acabe los ejercicios de manera adelantada mientras otros no llegan a concluirlos al finalizar la hora de clase. También, hay que comentar que hay un alumno que sale de clase en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas, y otros tres estudiantes van a apoyo de vez en cuando en las mismas materias.

Al finalizar cada tema se efectúa un examen, igual para todos, sobre el contenido que en el libro de texto se halla y de manera constante se revisan los cuadernos y ejercicios del alumnado por parte del profesorado. Así, los docentes escriben una nota informativa, que los padres deben firmar, en la agenda de todo alumno que no efectúa las tareas o suspende un examen.

Encontramos la excepción de Plástica donde no se tiene libro de texto, sino que la docente va proponiendo diferentes actividades a desempeñar: manualidades, fichas para colorear, etc. Además respeta los diferentes ritmos de aprendizaje, teniendo el alumnado libertad para entregar los trabajos a medida que los vayan finalizando, encontrándonos en una misma aula alumnos realizando diferentes actividades al mismo tiempo.

Asimismo existen estereotipos sobre el alumnado, pues desde el momento en el que me adentro en el aula todos los profesores, independientemente que ejerzan su docencia en dicha clase o no, cada vez que converso con ellos y les indico mi temática de investigación y la clase en la que me encuentro, me preguntan si he conocido al “triángulo conflicto” de dicho curso. Éste hace referencia a los tres alumnos más disruptivos de la clase. De igual modo, me insisten en que podría escribir una tesis doctoral sobre la convivencia en dicha clase y durante el recreo, de lo “malos” que son.

Centrándonos en la diversidad del alumnado que hallamos en el aula, apreciamos que la mayoría de ellos son españoles, excepto una chica de nacionalidad rumana. Añadiremos que dos alumnas únicamente muestran una religión diferente al resto del alumnado que es cristiano. Existe diversidad en cuanto a nivel adquisitivo, cultural y social de los familiares del alumnado y de ellos mismos, pues descubrimos estudiantes cuyos padres no tienen empleo ni apenas recursos económicos y no pueden pagar el viaje de fin de curso de su hijo, hasta familias con un empleo bien remunerado. No obstante, la mayoría del alumnado muestra una posición social y económica media o baja, viviendo en zonas de la provincia con una no muy buena reputación. Además, observamos diversidad en cuanto a la composición de las familias en las que se encuentran: padres separados, familia monoparental o familia tradicional. Así, la gran mayoría tienen hermanos, mayores o menores que ellos.

Respecto a la concepción que tienen los docentes sobre si llevan a cabo en clase medidas que atiendan y respeten la diversidad de los educando es:

La docente de Plástica: *“Es que yo, no sé, por ejemplo, emm...” “A los que trabajan más, pues procuro dedicarme a otro tipo de cosas, estrategias de estudio, les exijo un poquito más la verdad, porque pueden y tardan poco en terminar. Y, además es que veo que ellos me demandan ¿vale? Entonces siento necesidad de darles más y ayudarles más. Y luego es verdad que a los que les cuesta más, me adapto a su ritmo evidentemente porque sé que les cuesta más y no les puedo exigir lo mismo que a los demás, y procuro también adaptarles algunas actividades, algunas, y tener consideración con el nivel que ellos tienen. Fichas de refuerzo también, los coloco también estratégicamente para que tengan apoyo de los compañeros” (EP1).*

El tutor afirma: *“Hay que distinguir entre las adaptaciones curriculares significativas y las no significativas. Significativas son alumnos que además van, salen de clase con la profesora que tenemos de P.T.” “Nosotros tenemos a Juan fundamentalmente ese es el único de esta clase que tiene una adaptación curricular significativa en lengua y en matemáticas. Eh, trabaja con los mismos contenidos o intentamos que trabaje cuando yo lo tengo en clase por ejemplo los*

mismos contenidos pero a distintos niveles. (...) le suelo hacer más recuperaciones, se le ponen otro tipo de actividades” (...) “Y luego tenemos lo que es el refuerzo tenemos una profesora designada para el refuerzo (...) desde el curso anterior cada tutor propone quienes son los alumnos que creen que van a necesitar un refuerzo en matemáticas, o en inglés o en conocimiento y entonces determinadas horas a la semana se hace un reparto en función de la disponibilidad que tenemos horaria del Centro para que a estos alumnos puedan recibir un refuerzo que en muchos casos es muy positivo. A parte del refuerzo no significativo que se pueda hacer en clase de bueno, de recuperaciones, de intentar repetir esto o vamos a hacerlo de esta manera, vamos pero fundamentalmente enmarcamos estas dos” (EP2).

Y, la profesora de Inglés responde: *“No. Hay un curso en especial, bueno en el de sexto hay un niño que no hace nunca nada que no voy a decir el nombre pero es el más, digamos que es el más disruptivo y no, conmigo no ha querido trabajar. Tiene unos libros de su nivel también que se los da la otra profesora que tiene él y tal y, bueno en general esa clase sí pero luego hay otro que en quinto que sí que hay un grupito que yo he tenido actividades diferentes de nivel cero porque no sabían nada nada nada nada y siguen sabiendo muy poquito pero han hecho cosas más básicas. Sí, adaptativas pero no significativas.”(EP3).*

Sobre el tipo de actividades que ponen en funcionamiento en el aula los profesores exponen:

La docente de Plástica: *“De todo. A mí me gusta variar mucho, ni soy de libro de texto pero tampoco soy de improvisar. Me gusta tener mi guía y mi programación evidentemente, mi libro de texto, pero yo el libro de texto no lo hago tal cual (...) Yo voy modificando y lo hago a mi estilo el trabajo (...) Me encanta el trabajo en grupo, sobre todo en conocimiento.” (...) “Y...individual, luego si algunos terminan ayudan a los compañeros, me gusta, y además me gusta que sean ellos los que digan ¿puedo ayudar? Y sea de iniciativa propia porque yo creo que también ayuda un poco a la convivencia en clase, a la unión entre ellos y a llevarse bien, en mi clase personalmente si existe por ejemplo, entonces también me da pie a trabajar en grupo, a hacer murales, a que entre ellos se ayuden, pero después sí que es verdad que están trabajando en individual” (...) “El libro tal cual no me gusta vamos. Y por ejemplo en Plástica ni siquiera seguimos libro” (...) “Lo globalizo un poquito también, a veces. Eso y lo hago mío, me gusta hacer la clase mía ¿sabes? No guiarme solamente por los libros de texto y ya está. Además, me aburriría yo también, yo me tengo que motivar también” (EP1).*

El tutor comenta: *“Yo trabajo con actividades individuales pero también hacen actividades grupales, no demasiadas grupales hemos hecho. Y no hemos hecho demasiadas grupales porque no me han dado buen resultado, el año pasado no me daban demasiado buen resultado porque al final resultaba que trabajaban algunos y otros no. Entonces lo hago buscando que realmente al final se vea quien es el que trabaja y quien no, porque suelen ser bastante injustas después este tipo de actividades. Y las grupales las hacemos más en clase así los tengo más controlados y sí puedo verlos de mejor manera”* (EP2).

Y la profesora de Inglés afirma: *“Con los niños pequeños es diferente porque primero y segundo pues yo siempre intento hacer alguna dramatización en Inglés o canciones y algunos niños pues ya, cuando ya han controlado el orden pues ellos pueden un poquito hacer los gestos de las canciones o medio bailar. Intento no hacerlo porque se desbordan mucho pero en sexto siempre como yo lo que doy es el Inglés siempre intento hacerlo lo más participativo ¿sabes? Participativo de los alumnos que estén hablando inglés e interactuando entre ellos y también siguiendo las respuestas de lo que se pide en la pantalla digital también que está muy bien porque hay tenemos el libro y entonces hay actividades que ellos pueden hacer muy bonitas que están en la pantalla”* (EP3).

Los alumnos sostienen que las actividades que generalmente suelen hacer son del libro de texto e individuales. Mientras que por unanimidad también dicen que les gustaría realizar más excursiones. Además, Carmen añade: *“A mí me gusta las actividades en grupo porque nos llevamos mejor”* (GD). Cristina: *“Y tenemos la oportunidad de conocernos más y eso”* (GD).

La percepción que tiene la madre sobre el tipo de actividades que realizan los alumnos, Cayetana dice: *“En grupo creo que hacen mucho, pero más bien en, como en parejas, más bien en pareja hacen los trabajos”* (EM1).

Así, ésta contesta a si además de las actividades del libro de texto, hacen de otra índole, Cayetana expone: *“También de otras actividades, eso me lo dice ella (refiriéndose a su hija)”* (EM1).

En relación a cómo aprende los contenidos los alumnos, Cayetana, la madre, contesta: *“Pues la mía le cuesta más trabajo (...) pero cuando se lo aprende...eso es otra cosa, ella es como la grande, te dice todas las palabras. Si te hace el examen y parece que se ha copiado porque te lo dice palabra por palabra. (...) Ella se lo sabe de pe a pa. (...) Como le cambien un poquito la pregunta ya la lía”* (EM1).

En torno a si los docentes tienen en cuenta los intereses, características, ritmos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes, ellos mismos responden:

A la docente de Plástica le hago referencia a que en su clase he visto por ejemplo que ella da un plazo para finalizar las tareas pero si algún alumno tarda más tiene la posibilidad de poderlo entregar más tarde. (Me refiero a que en Plástica si algún alumno no finaliza los trabajos en las fechas propuestas se le permite entregarlos fuera de dicha fecha a medida que los vaya acabando sin sanción alguna, y tras su recordatorio en varias ocasiones, mientras que otros han siguen avanzando. De esta forma encontramos a los alumnos realizando diferentes trabajos en la misma aula y en la misma hora y asignatura). Ella afirma que así atiende a la diversidad y respeta las necesidades de cada alumno.

El tutor: *“Sí hombre los diferentes ritmos hay que respetarlos, lo que al final son bastante, es que es una clase bastante homogénea en general salvo algunos casos puntuales, eh es que, salvo el caso a lo mejor de María o Cristina, Carlos que les cuesta más trabajo. (...) El resto pues va tirando además bastante bien, que no son ni siquiera de suficientes o de bien van de ahí para arriba ¿no? entonces hay que tenerlos en cuenta lo que pasa es que tienes que trabajar todos los contenidos”* (EP2).

La profesora de Inglés: *“Sí, sí, claro que sí. Eso es complicado (...) porque tú sabes que hay un temario y hay un libro que llevar y hay unos conocimientos que tienes que dar y bueno pero es importante atender a los críos que no, que no pueden seguirlo eso, es necesario”* *“Sí. Yo por ejemplo en inglés de quinto que es el curso más complicado porque tienen un grupo digamos medio, un grupo pequeño, pequeño o no tan pequeño que no saben, que no sabían nada de inglés y dos que son bilingües, entonces esos niños pues me leen textos, los saco para hacerles las preguntas en inglés porque es una pronunciación nativa”* (EP3).

Respecto a la opinión que tienen los alumnos sobre si el profesorado se interesa por ellos y sus circunstancias, preocupaciones y necesidades, éstos han efectuado las siguientes afirmaciones:

Manuel comenta sobre su tutor que: *“Conmigo habla un montón de veces (...) pero me rayo”* *“Ayer fue sobre una cosilla (se refiere al divorcio reciente de sus padres)”* (GD).

Cayetana, la madre, opina sobre este tema: *“Yo creo que sí ¿no? si porque cuando ella le ha estado hablando de la comprensión lectora y eso, me decían tú si quieres la puedes ayudar de alguna forma y yo dije, yo veo que se involucra mucho en... sí. En mi caso. En otros casos no sé pero”* (EM1).

Y por último, cuando se le pregunta a los docentes sobre si creen que hay estereotipos y prejuicios sobre el alumnado:

El tutor: *“Por parte del claustro, hombre es un poco inevitable a lo mejor crearte algún estereotipo. Prejuicio ¿yo? La verdad es que no he conocido o no, incluso, sobre todo desde el Equipo Directivo tenemos que estar muy vigilantes con ese tipo de cosas porque evidentemente no se pueden consentir los prejuicios en absoluto. Además, este es un colegio donde hay alumnos de, vamos, tenemos alumnos de árabes, tenemos eh muchos americanos también por el tema de la base, hemos tenido muchos sudamericanos ya menos porque muchos se están volviendo Sudamérica, y en ese sentido creo que no es un colegio en el que existan prejuicios, por supuesto por parte del claustro no. Pero ya no solo por raza o por, incluso porque éste trabaje más, éste trabaje menos, o es que éste la familia es no sé quién o éste la familia es no sé cuánto, es que nos tenemos que abstraer a eso, por lo menos debemos intentarlo. Lo que pasa es que hay cosas que al final, hombre lo que no vas a evitar es decir hombre pues este alumno me parece más simpático que este. Pero que sea más simpático no quiere decir que le vaya a poner más nota” (EP2).*

Y, la docente de Inglés: *“Sí yo creo que sí que a veces algunos alumnos, algunas personas que han tenido una trayectoria peculiar o negativa en algunos aspectos y tal, como vulgarmente se dice se le cuelgan los San Benito y yo creo que a veces te puede, en algunos profesores, no sé a mí no lo sé, se puede influir a la hora de valorarlos.” “Sí, no es que sea eso una cosa que siempre ocurre o a la mayoría de la gente pero puede ser que también, yo lo que estoy viendo aquí que sí que se mira mucho la evolución de cada alumno y se ve también la mejoría, el progreso y todo eh. Se ve, se ve” (EP3).*

En relación a lo que el alumnado transmite sobre cómo creen que son percibidos por los profesores, expresan cosas como:

Manuel: *“Siempre somos los malos”, “Menos mal que no hemos tenido inglés a primera hora porque es que me tiene manía”, “Me hacen un examen de inglés (...) saco un nueve y me levantan para ver si yo había hecho chuletas o algo (...) y me volvió a hacer un examen y saqué un diez” (GD).*

Carmen: *“Siempre la culpa es de sexto A” (GD).*

Cristina: *“Pero sobre todo porque a nosotros nos tienen ya más cogido, así ¿sabes?, a nuestra clase” (GD).*

La opinión que tiene la madre sobre si cree que existen estereotipos y prejuicios sobre los alumnos, Cayetana comenta: “*Sí*” (EM1). Además, cuando se le pregunta si cree que eso influye en que un alumno obtenga más nota o que le caigan mejor al profesor, Cayetana responde: “*Eso sí se escucha mucho, se escucha y se ve*” “*Todo el mundo, todos los niños, todos los padres, sí la verdad es que sí. Como te digo yo me estoy dando cuenta de muchas cosas, lo que pasa es que no hablo*” (EM1).

Si hacemos referencia a la concepción que el docente tiene sobre la evaluación que realiza al alumnado, éstos primeros explicitan:

La profesora de Plástica: “*Que sea una persona responsable, muy organizada, limpia, preocupada en querer hacer las cosas bien, que muestre interés, comportamiento, yo creo que es un conjunto de todo, todo, solamente los exámenes no*” (EP1).

El tutor: “*La evaluación dependiendo de la asignatura hay evaluaciones que son continuas y hay evaluaciones que no (...), tenemos recogido en nuestro Plan de Centro el peso que, a la hora de la evaluación, a la hora de evaluar a los alumnos ¿no? qué porcentaje corresponde a los controles, los exámenes, qué porcentaje corresponde al trabajo diario, qué porcentaje corresponde a la actitud en clase, todo eso tiene un peso. De hecho los exámenes no tienen tanto valor como puede parecer*” (EP2).

La docente de Inglés: “*Evalúo varias cosas (...) para mí la nota del examen es una nota más. (...) Entonces pues es la participación diaria, es el trabajo de casa que lo traigan siempre, es el esfuerzo, la actitud, el trabajo en clase, las ganas, el esfuerzo, todo eso eh, los controles y las notas morales también*” (EP3).

Respecto a lo que el alumnado cree que el profesorado tiene en cuenta para evaluarlos, todos responden a la vez: “*El comportamiento*” (GD). Sin embargo, Óscar responde: “*La tarea*” (GD). María expone: “*Los exámenes no tanto*” (GD). Y también todos responden que sí les parece justa ese sistema tenido en cuenta para evaluarlos.

Cristina argumenta diciendo “*Es la oportunidades que tienes tú en la vida, por ejemplo, tú por ejemplo, no sé te peleas con alguien ¿no? pues no uses la violencia tienes que dialogar, es el ejemplo para tu vida (de ahí la importancia de evaluar tanto el comportamiento)*” (GD).

Cayetana, la madre entrevistada piensa que se evalúa a los alumnos de la siguiente forma: *“Tienen mucho en cuenta la limpieza de los materiales, el comportamiento con los compañeros, si ayudan. Yo lo veo bien eso”* (EM1).

El profesorado presenta las siguientes ideas cuando se les cuestiona por qué existe el fracaso escolar:

La profesora de Plástica: *“Pues eso son por muchos motivos creo yo, ya eso es... puede ser porque se les etiqueta que muchas veces ese es un fallo que se etiqueta no solamente por el profesorado también por los padres y ya ellos asumen también ese papel (...) Puede ser también por su entorno familiar que no sea propicio y no haya tenido apoyos o por falta de recursos también, que no haya tenido suficientes apoyos, refuerzos. Yo que sé son tantas cosas”* (EP1).

El tutor: *“Si lo supiera no lo habría (...). Supongo que, primero en algunos casos influirá las familias, en algunos casos influirá el sistema también, quizá el sistema no esté preparado para algunos alumnos. En algunos casos influiremos los profesores, que también no hayamos sabido encontrar la forma o utilizar los recursos o tener las herramientas necesarias para hacer que ese alumno pueda avanzar más de lo que ha avanzado. Cada caso la verdad es diferente, lo que hay que saber entender siempre, desde que se está trabajando en esto, que cada alumno es absolutamente diferente, no intentemos tenerlos a todos alineados porque no lo son, son diferentes, tienen unas circunstancias diferentes, y hay que tratarlos también de forma diferente”* (EP2).

La docente de Inglés: *“Tienen que ser muchas variables. En algunos serán una cosa que no está tratada, bien sea familiar, bien sea que tenga algún tipo de, de, de ¿cómo se dice? De trastorno o ¿sabes? Aunque no sea una cosa grave sino a lo mejor inclusive una hiperactividad no tratada o no diagnosticada o unas situaciones familiares conflictivas, o peleas de los padres, o falta de atención de... de muchas cosas. Que no están motivados algunos para estudiar, que no tienen un seguimiento, que las criaturas también algunas no dan para más y son cortitos y a lo mejor no tienen un refuerzo o atención para levantarlos, muchas cosas”* (EP3).

Los estudiantes, cuando se les pregunta si les gusta estudiar todos dicen que no. Y contestan a por qué creen que algunos compañeros sufren fracaso escolar o suspenden de la siguiente manera:

Manuel: *“Yo porque no estudio, porque si yo estudio apruebo”* (GD).

María: *“Yo es que no sé estudiar”* (GD).

Juan: *“Porque no estudio”* (GD).

La madre, Cayetana, opina lo siguiente sobre a por qué cree que existe fracaso escolar: *“También por los padres. Si los padres tampoco se inculcan, por muchos que los profesores ayuden allí. Si tú en la casa al niño tú no lo pones una hora, una hora y media o dos horas haciendo la tarea y tú lo dejas jugando a la maquinita, viendo la tele o en la calle, el niño no estudia por mucho que diga es que mi niño le ha suspendido la señorita”* (EM1).

En cuanto a cómo motiva al alumnado disruptivo los docentes, éstos dicen:

La profesora de Plástica: *“Sobre todo creer en ellos, reforzarle lo que hacen bien evidentemente, y también variar mucho las actividades no ser monótonas, no ser siempre, a ver, la rutina es buena pero hasta cierto punto, los niños también se aburren de hacer siempre lo mismo, si nos aburrimos nosotros, ellos más que son niños. Entonces no sé, utilizar mucho la pizarra digital, lo que estábamos hablando antes, murales, que traigan información de casa, que busquen”* (EP1).

El tutor: *“Tienes que buscar la manera de llevártelos un poco al huerto (...) Yo intento ser muy claro con ellos, de siempre decirles que las consecuencias positivas, o sea, que las actitudes positivas tienen consecuencias positivas y las negativas tienen consecuencias negativas. Todo tiene una consecuencia, siempre, nada que se hace en la vida no pasa nada, pasa algo. Y eso lo tienen que aprender desde ya, lo tienen que saber desde ya, lo tienen que asumir desde ya. Entonces es verdad que hay alumnos que a lo mejor necesitan más motivación de alguna manera, acercándote un poco más a ellos, que ellos detecten que tú quieres ayudarles. Que tú no estás, oye, que tú no, pues nada ahí te quedas y allá tú, tienes que intentar. Pero claro hay que darle una de cal y una de arena también porque luego tienes otros alumnos que son super trabajadores, son super serios, super competentes y si estás viendo que tú continuamente nada más estás apoyando... yo para que me estoy partiendo aquí la cara y estoy trabajando”* (EP2).

La docente de Inglés: *“Intento calmarlos, intento, intento que no me saquen de quicio”* (EP3).

♣ Análisis interpretativo e integración teórica.

Observamos que, a pesar de diferir con la opinión que tiene el profesorado, no se atiende a la diversidad del alumnado existente en el aula. Esto lo detectamos al percatarnos que en el día a día las actividades que se llevan a cabo en el aula son homogeneizadoras, teniendo un único nivel al cual algunos alumnos no llegan y otros sobrepasan.

Utilizar el libro de texto como eje principal del aprendizaje, o excusar que no se puede tener en cuenta las necesidades de cada alumno porque existen unos objetivos o contenidos de etapa que cumplir, es totalmente discriminador y excluyente, pues hay determinados alumnos que son capaces de superar dichas metas y otros incapaces de alcanzarlas. De la misma manera, aunque en cierta manera la docente de Plástica respeta los diferentes ritmos de aprendizaje que en el aula se hallan permitiendo la entrega de los ejercicios en diferentes tiempos mientras los demás profesores no lo hacen, las actividades siempre son estándares para todos por lo que no se respetan ni se tienen en cuenta los intereses, características y necesidades de los alumnos. Igualmente, a pesar de que las adaptaciones curriculares pueden ser consideradas como una buena medida de atención a la diversidad, el que el alumno que la reciba tenga que salir constantemente fuera del aula, siendo señalado por el resto de compañeros y siendo separado de ellos, hace que esto sea motivo de discriminación, burla y mofa, ya que se le señala como el torpe de la clase, el diferente. Mismamente, que se efectúe un examen igual para todos los alumnos, independientemente de sus características diferentes y niveles diversos, atenta contra la atención a la diversidad y la enseñanza individualizada y personalizada a cada persona.

El no variar de actividades, hacerlas casi en su totalidad solos, sentados, con papel y lápiz, desmotiva y aburre a los alumnos. Todos estos aspectos hacen que pueda provocar en los estudiantes falta de motivación, desinterés y desvinculación hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que puede conllevar a un fracaso escolar que posteriormente provocará una exclusión social.

En contra a lo expuesto y a lo que en el caso acontece, como nos dicen Gutierrez Fernández, Del Barrio del Campo y Borragán Torre (2002), la atención a la diversidad está determinada por el grado de apertura que el docente concede al currículo. Precisamente, como nos expone Parrilla Latas (1999), la apertura de los colegios y aulas a las diferencias de todos los alumnos precisa de la apertura y revisión del currículum escolar desde el reconocimiento, respeto y celebración positiva de las diferencias existentes entre los alumnos.

Tal y como nos explicita Gairín Sallán (1998), educar en la diversidad implica reconocer las diferencias existentes entre las personas, entendiendo que lo que puede ser aceptable para personas con determinadas características puede ser también beneficioso, o no, para todas las demás. Supone pensar en una escuela para todos, que hace suya la cultura de la diversidad y que se fundamenta en un marco de calidad no excluyente para nadie.

Así, “Las escuelas han de garantizar que todos los estudiantes logren beneficios educativos en sus procesos de escolarización, por lo que su enfoque sobre la diversidad ha de partir del respeto hacia las personas y su diversidad, la promoción de la solidaridad en la convivencia, la consideración de valores como la autonomía, la equidad, la justicia social, etc. (Bennett 1999)” (Gil-Jaurena, 2012 p.88).

Todo esto implica que la enseñanza no sea homogeneizadora, que las actividades, tiempos, organización, etc. atiendan y respeten la diversidad que presenta el alumnado, para que de esta manera la educación sea de calidad, inclusiva, no discriminadora ni excluyente.

Otro hecho imprescindible a destacar en la interpretación del caso, y que es un gran motivo de exclusión y discriminación hacia el alumnado, es la existencia por parte de la comunidad educativa de estereotipos y prejuicios sobre éstos. Además todos los agentes educativos consultados, de forma más o menos explícita, están de acuerdo en que se producen estas actitudes. Que se originen juicios negativos o positivos en torno a los estudiantes puede condicionar por completo su vida escolar. El clasificar o etiquetar al alumnado, que en la mayoría de las ocasiones dichas etiquetas suelen ser negativas y se producen por algún comportamiento o situación concreta que efectúa el alumno en un momento determinado de su vida escolar, perdura curso tras curso. Esto puede traer graves consecuencias, sobre todo cuando el propio estudiante las percibe de forma clara. Cuando ocurren estos casos, se crean falsas expectativas o ideas sobre los estudiantes, que son transmitidas y asimiladas por todos los agentes educativos, incluidos los propios compañeros de clase y el propio alumno en cuestión. Esto puede inducir en numerosas ocasiones, que el alumno termine asumiendo el papel que el docente le ha establecido, repercutiendo en su rendimiento académico, en su actitud, autoestima y convivencia con los demás.

Como nos explica Magendzo (2000), existe una tendencia a gratificar y beneficiar más a los miembros pertenecientes a tu grupo de identidad, y de atribuirles rasgos positivos. Los estereotipos y prejuicios funcionan como categorizaciones y asociaciones automáticas y ejercen una gran responsabilidad en la permanencia de discriminaciones.

Las personas que utilizan estereotipos no están abiertas a ninguna información adicional. De esta manera se produce opresión social, marginación, discriminación y tratamiento injusto y no igualitario hacia el alumnado. Es primordial efectuar un tratamiento igualitario de todo el alumnado, en el sentido de no producir un trato discriminatorio o favorecedor hacia ninguno de ellos por el mero hecho de presentar unas determinadas características o forma de ser.

En esta misma línea, interpretamos en el caso que a pesar de que los alumnos comentan que el profesorado sí se preocupa por ellos, esta preocupación se produce fuera del horario de clase, es decir, se habla con el alumnado de sus problemas pero no se tiene en cuenta las circunstancias de éstos en el desempeño de las clases ordinarias. Se conversa con ellos de manera aislada a los contenidos de la escuela y no se tienen en cuenta las condiciones personales, ni la situación social, cultural, familiar... para enlazarlas con los contenidos escolares y las actividades a desempeñar. No se abordan sus preocupaciones y sus problemas para que sepan gestionarlos adecuadamente. De esta manera no se vincula la vida cotidiana y las características del alumnado al ámbito escolar, mostrándose la escuela como un proceso totalmente desvinculado y aislado a la vida diaria de los estudiantes. Esto perjudica la actividad educativa, pues aprender contenidos alejados de la realidad en la que vivimos no tiene sentido para el alumno y no se amolda a lo que éste necesita verdaderamente.

Así, cuando se le pregunta al profesorado como motiva al alumnado más disruptivo para que vuelva a tener deseos por aprender, parece ser que mientras algunos claramente deciden no hacer nada y procuran mantenerlos callados para que no se les escuche mucho, otros dicen que intentan acercarse a ellos haciéndoles ver que son importantes. No obstante, volvemos a recalcar que esto no sirve de nada si no se amolda el sistema educativo a sus intereses y características, únicamente de esta manera se sentirán motivados e interesados. Puesto que, si se escucha al alumnado pero posteriormente ese conocimiento no sirve para nada más que para la mera escucha, el alumno no apreciará que se tiene en cuenta lo que él necesita para aprender o lo que él quiere aprender.

Ante esto, debemos exponer que las diferencias individuales de los estudiantes, se consideran como bases estáticas para clasificar los grupos de clase y determinar el futuro del rendimiento del alumno, lo cual fue considerado por Glaser (1977) como educación selectiva. Uno de los desafíos del profesorado, es el de atender a las diferentes necesidades educativas del alumnado.

Para proporcionar una enseñanza fructífera, es fundamental que constantemente se adapte a las diversas características de los estudiantes. El proceso de enseñanza-aprendizaje será satisfactorio en la medida que cada docente adecúe su intervención y

responda a la diversidad de capacidades, motivaciones, ritmos, intereses... que presenta cada alumno. Las Instituciones educativas no deben ser instrumentos de homogeneización, sino lugares donde todo el alumnado tenga las mismas posibilidades de progresar según sus características personales y sociales, y de recibir una educación de calidad que le permita incorporarse a la sociedad con plenos deberes y derechos. Por ello, es labor del Centro escolar facilitar un ambiente, actividades y agrupamientos de aprendizaje que capacite a todos y cada uno de los alumnos a tener éxito.

Si continuamos con el análisis, debemos hablar de la evaluación. Aquí sí existen coincidencias entre todos los agentes cuestionados. Apreciamos que se evalúa teniendo en cuenta múltiples variables, sin que afecte demasiado las calificaciones obtenidas en los exámenes. Parece ser que se evalúa sobre todo la evolución del alumno y su comportamiento aunque cada uno de estos aspectos, incluidos los exámenes, tiene un porcentaje en la calificación que obtiene el alumnado en cada trimestre. Es importante que la evaluación no se base exclusivamente en la nota obtenida en un control efectuado por cada tema del libro de texto. No obstante, si todos consideran que el examen no es tan importante no tiene sentido que se realice si no detecta realmente el aprendizaje adquirido por el estudiante. Mismamente, tampoco tiene lógica que se efectúe, como ya hemos mencionado, un control estándar sobre el conocimiento, pues si la educación debe ser un proceso individualizado, adaptado a los ritmos, características y nivel de cada alumno, ya que no aprenden de la misma manera ni tienen las mismas capacidades, un examen homogeniza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación a la evaluación, podemos explicitar que en oposición a lo que ocurre en el caso y haciendo referencia a Santos Guerra (1993), debe servir para cuestionar el valor educativo de la enseñanza y servir para entenderla y mejorarla. Además, debe ser una parte integrante del proyecto escolar y no algo añadido al final del mismo. La evaluación ha de promover el diálogo, la comprensión y la mejora de la práctica educativa. En definitiva ha de efectuarse para adaptar el proceso de enseñanza a las necesidades de los alumnos.

5.1.4 Conflictos conocidos, convivencia compleja.

♣ Descripción.

La convivencia entre el alumnado a nivel de Centro es bastante compleja, sobre todo en los momentos en los que tienen mayor libertad para relacionarse entre ellos libremente, que suele ser en la hora del recreo.

Centrándonos en los problemas y conflictos que surgen en el patio de recreo, los alumnos a menudo tienen dificultades para consensuar entre ellos y para poder jugar

juntos. Existen grupos diferenciados, por un lado encontramos algunas alumnas que se sientan para charlar entre ellas, mientras el resto de la clase suele jugar en conjunto, sobre todo, a ladrón y policía, que es un juego de pillar unos compañeros a otros. Normalmente, siempre termina habiendo discusiones, disputas, incluso algún incidente de tipo físico entre los estudiantes por no aceptar las reglas del juego, ideas contrapuestas, no cumplimiento de normas, etc. No obstante, este juego se viene dando desde que se prohíbe jugar a fútbol a todo el alumnado del colegio. El fútbol, está prohibido por la dirección del colegio debido a que se considera un juego conflictivo que genera violencia, pues casi siempre acaba con algunas agresiones entre compañeros de clase o entre alumnos de clases diferentes. En vez de intentar gestionar el conflicto, se ha suprimido este juego ante el gran desacuerdo mostrado por los estudiantes y su insistencia y súplica a diario de que se vuelva a restaurar.

Respecto a la convivencia en el aula, es prácticamente nula debido a la disposición del aula. No obstante, observamos que los alumnos son bastante compañeros y se prestan los colores, la goma de borrar, el sacapuntas y se ayudan en las tareas siempre que pueden aunque sea a distancia. De igual modo, existen disputas entre ellos por aburrimiento o disparidad de opiniones, que al cabo de muy poco tiempo son olvidadas: se lanzan papeles o gomas, se dan patadas en las mochilas, se levantan para quitarse el material escolar, se insultan, etc.

En lo que a la convivencia y conflictividad se refiere entre profesorado y alumnos, en el recreo no se produce porque no existen comunicaciones entre ellos. En el aula dependiendo del profesor es más fructífera o un poco más incómoda, pues existen tres alumnos denominados como “el triángulo conflictivo” que interrumpe constantemente las clases. Para ello se levantan con asiduidad, se esconden bajo las mesas, gritan, cantan, entre otras cosas.

El conflicto cuando no llega a oídos del docente es solucionado entre los alumnos, normalmente suelen discutir o incluso llegar a las manos, en el caso de los chicos, olvidando lo ocurrido al poco tiempo. Sin embargo, cuando el profesor es conocedor de que existe un problema, suele ser el mismo el que lo soluciona. Generalmente hablando con los implicados y castigando sin recreo o expulsándolos de clase.

En cuanto a la idea que presenta el profesorado entrevistado sobre el conflicto:

La profesora de Plástica: *“Malos entendidos (...) entre dos personas o varias. Mmm... enfados, peleas, eeh... desacuerdos, ehh... faltas de respeto”* (EP1).

El tutor: *“Bueno, el conflicto se da en un primer lugar cuando hay distintos puntos de vista o distintos pareceres y no llegan a un punto de acuerdo ¿no? o hay alguna de las partes que no es capaz de ceder o no es capaz de parar en algún momento, eso puede ir a más, a más, a más hasta que llega el punto de ser un conflicto incluso con agresiones físicas o con insultos y todo eso” “Sucede porque realmente no hay ninguna de las dos partes que en un momento determinado sea capaz de decir hasta aquí, y hasta aquí vamos a intentar a hablarlo o hasta aquí yo ya no te escucho y hablo con un profesor. Hay muchos niños que sí son capaces de eso, pero hay otros que no, que rápidamente surgen, aquí muchos vienen con la lección aprendida de casa de si te dan, tú da” (EP2).*

La docente de Inglés responde a por qué cree que surgen los conflictos: *“Pues, bueno por las diferentes educaciones a lo mejor que les darán ¿no? los padres o los diferentes tipos que tengan familiares, de familia o cómo estén los niños en sí mismos. Y también por las edades en que están, que están desarrollándose y tienen que estar en cambio también ¿no? (...) Y los chicos también vamos (se ríe)” (EP3).*

Respecto a qué tipos de conflictos suelen surgir en el aula y en la escuela, los profesores argumentan:

La profesora de Plástica en relación a los conflictos entre el alumnado dice: *“Peleas porque haya falta de respeto, porque no se saben escuchar, principalmente, porque después cuando quieres solucionarlo al final te das cuenta que no ha sido por nada y ha sido sobre todo malos entendidos, uno entiende una cosa y el otro entiende otra y ya está el conflicto ahí. Eso lo principal. Luego, las faltas de respeto, no saben respetar distintas opiniones también.” Y, en referencia a los conflictos entre profesorado y alumnado: “Y entre el profesorado muchas veces también, el conflicto surge, mm... (silencio). Conmigo es que no, tampoco he tenido” (...) “No respetar al profesorado, evidentemente. Contestarme, surge el conflicto evidentemente porque, y ya es la falta de autoridad sobre todo hacia al profesorado. Ellos no ven ya al profesor como una autoridad, sobre todo niños conflictivos te estoy hablando” (...) “En mi clase yo por ejemplo, yo hablo de mi tutoría y yo no he tenido conflictos graves con los niños” (EP1).*

La docente de Inglés: *“En general, la mayoría tienen un comportamiento excelente y son unos niños muy dóciles y trabajadores y educados y muy bien. Hay unos tres más o menos tres que tienen pues otro comportamiento otro tipo de comportamiento. Pues a veces ellos incitan a otros ¿sabes lo que te digo? O claro van buscando el problema ¿sabes? Y entonces pues los cansan también” “Uno sobre todo es el que más molesta y está levantándose y, impide mucho,*

hay uno que siempre que casi siempre impide la marcha o está molestando, está interrumpiendo ¿no? y hay otro que con menos frecuencia pero normalmente está por lo bajito también” (EP3).

En torno a qué entienden los alumnos que es un problema o conflicto, exponen lo siguiente:

Cristina: *“Cosas familiares” (GD).*

Óscar: *“Que algunas sillas son muy chicas y las mesas muy grandes” (GD).*

Manuel: *“Que me he caído, también es un problema” (GD).*

La familiar entrevistada, Cayetana, piensa lo siguiente sobre qué es un conflicto: *“Una pelea. (...) Hombre yo creo que sí ¿no?, un conflicto es eso. Empiezan a chincharse el uno al otro ¿no?” (EM1).*

Además, los alumnos piensan lo siguiente sobre los tipos de conflictos que surgen en el recreo:

Las tres alumnas: *“¡Por el fútbol!” (GD).* Manuel afirma: *“Sí” (GD).* Cristina continúa: *“Sexto A con sexto B que se matan” (GD).*

María: *“A mí me gusta jugar pero cuando se pelean, me voy y ya no juego más porque se pelean por tonterías” (GD).*

Los alumnos creen que los conflictos surgen por los siguientes motivos:

María: *“Por ejemplo, el juego de poli-ladrón (...) como Juan no quiere estar nunca pillado, nunca quiere ser policía ya se tiene que enfadar, y se pone ea pues ya no juego” (GD).*

Óscar: *“O el otro día (...) Carlos le puso un calzo a Sergio, Sergio le dijo que eso no valía que era trampa y Carlos le quiso pegar” (GD).* Manuel añade: *“A mí también me han puesto calzos” (GD).* Y Juan rebate: *“A mí me hace eso y lo mato” (GD).*

Cristina: *“O porque insultan o porque se matan vamos” (GD).*

María: *“Se pelean por tonterías” (GD).* *“Los que más se pelean son los niños” (GD).*

Óscar: *“Hay también conflictos entre niño y niña”* (GD).

Cayetana, la madre entrevistada cree que existen los siguientes conflictos entre los alumnos: *“Empiezan siempre a pelearse o por una goma, o que si me ha empujado, o que si me han preguntado esto, o que si me ha quitado lo otro, pero, conflicto conflicto...”* (EM1).

Haciendo referencia a lo que opinan los docentes sobre la convivencia en la escuela y en el aula y por qué creen que es así:

La profesora de Plástica opina de la convivencia: *“De los profesores muy buena, apoyo mutuo, comprensión, todo consensuado, decidido por mayoría, hay un buen profesorado”* *“En esa clase he tenido muchos altibajos, es muy heterogénea. Hay niños desmotivados (...) y saben llevarse con el resto de compañeros”* (EP3). Y considera que la convivencia es así porque: *“Por el grupo los niños se contagian los unos de los otros. Todo influye: padres, por ejemplo. Algunos son muy influenciables y dependiendo de con quién estén se portan de una manera u otra. También por el profesor, por la personalidad, como da la clase, con cada profesor los niños son distintos”*. (EP3).

El tutor dice de la convivencia: *“En la escuela en general la convivencia, en líneas generales, es buena y es positiva. Es verdad que hay algunos alumnos un poco más nerviosos ¿no? entrecomillado ¿no? lo de nervioso, pero en general la convivencia es buena. Tenemos algunos casos muy localizados de algunos alumnos más problemáticos y desde bueno, hace ya unos cuantos años intentamos tomar medidas para solucionar este tipo de problemas que van surgiendo. Pero bueno, en general la convivencia es buena”* (EP2).

“Y, en el aula de sexto salvo algunos casos puntuales que se han ido dando y que también es cierto que han ido muy a menos a lo largo de, no ya del curso sino incluso desde el ciclo pasado han ido reduciéndose todos esos casos, pues la convivencia es bastante buena” (EP2). Y respecto a por qué cree que es así: *“Yo creo que el tema familiar influye bastante, ese es mi punto de vista. Y, evidentemente nosotros no habremos utilizado, a lo mejor también por otro lado, pues los recursos o las herramientas oportunas o sí, o hemos utilizado las que tenemos y sabemos ¿no?, que muchas veces es eso que a lo mejor pues no disponemos de lo necesario para este tipo de situaciones. Sin la ayuda de las familias es muy difícil”* *“Creo que el tema de la familia es fundamental, es fundamental con la ayuda de las familias, no solo con la ayuda de que las familias esté de acuerdo con lo que se hace en la escuela si no que la actitud y el comportamiento de las familias fuera de la escuela no sea incoherente con lo que se hace dentro de la escuela”* (EP2).

La docente de Inglés: *“Bueno muy buena” “Hombre entre los niños yo creo que lógicamente hay niños de muchos tipos unos que están bien, otros que tienen algún problemita y claro algunos casos hay, muchos casos también de que se pelean de, en general hay armonía pero hay las peleas de los niños normales”* (EP3).

Cuando se le pregunta al alumnado la concepción que tienen sobre las relaciones que mantienen entre los compañeros de clase comentan:

Carmen dice: *“Algún conflicto pero bien”* (GD).

Cuando se les pregunta si se llevan bien entre ellos, todos contestan a la vez: *“Sí”* (GD). Sin embargo van matizando llegado los chicos a la conclusión de que todos se llevan bien pero les cae mal un compañero. Con las chicas ocurre lo mismo pero con una compañera. Además, relatan algunas incidencias que han tenido con esos compañeros.

Respecto a las relaciones que mantienen con el resto de compañeros del colegio que no son de su clase:

Juan: *“Con todos menos con sexto B”* (GD).

Cuando se pregunta el por qué de esa mala relación, Manuel responde: *“Porque hacemos una cosa en el patio y nosotros hemos hecho más cosas que ellos y siempre llegan ellos y no hacen nada y dicen hemos hecho más que ustedes”* (GD). Así, Carmen añade: *“A lo mejor nosotros hacemos algo y al final la recompensa se la llevan ellos”* (GD).

También reconocen tener malas relaciones con alguna compañera de quinto B, Cristina: *“Ella (María) y yo con Marisa (...) nos peleábamos”* (GD), mientras María sigue argumentando: *“Antes nos matábamos”* (GD). Cristina: *“Ella también hablaba de nosotras y eso y después el profe por ella llorar ya la cree a ella”* (GD). Juan: *“También odio a Marisa”* (GD).

En relación a cómo se comportan en clase, Manuel dice *“Dios, yo en cuarto sí que me portaba mal”* (GD).

Óscar: *“Ya Pepito no da la misma lata que antes, antes tú estornudabas y te decía cosas”*. (GD) María añade: *“En quinto hacía cosas guarras, era más malo, pero este año ha mejorado”* (GD).

María dice: *“La primera vez que estábamos con la señorita de Inglés, el primer trimestre Juan estaba más revoltoso y eso, pero ya con el tutor, ahora está mejor”* (GD).

Manuel *“Ahora me estoy portando bien”* (GD).

Cayetana, la madre entrevistada comenta lo siguiente sobre la convivencia: *“Es que es según, la convivencia lo que pasa es que según la gente, lo que te estoy diciendo de los padres. Yo lo veo bien. La convivencia yo la veo bien. Entre padres y alumnos, y entre padres y profesores yo la veo bien. Ahora, si después hay otras cosas... (...) yo la veo bien”* (EM1).

Y en lo que a resolución de conflictos se refiere, el profesorado sostiene:

La profesora de Plástica: *“Primero escucharlos, eso es lo que hago yo en tutoría y ellos mismos tienen que buscar una solución y comprometerse a llevar a cabo el compromiso. A nivel general hacer que participe a toda la clase, que conozcan las normas de convivencia”* (EP1).

El tutor: *“En clase siempre lo que se trabaja desde principio de curso con ellos es que la primera estrategia que se debe utilizar es que ellos mismos lo intenten solucionar. De hecho aquí hay muchos conflictos que ni siquiera llegan a ningún maestro, que los alumnos pues llegan a un punto de acuerdo o bueno es que no ha pasado nada o no hemos peleado pero no es importante, eso es lo primero. Si no son capaces de hablarlo o de llevarlo a cabo entonces sí deberían hablar con un maestro si es en el recreo, o sino con el tutor. A partir de ahí el tutor pone medidas que pueden ser, medidas en un primer momento pues evidentemente el hablar con ellos, el buscar una solución, todo depende también de la gravedad que tenga el asunto. Hay asuntos que son suficientemente graves como para elevarlos ya al tema de jefatura de estudios, como para citar a las familias, eeh imponer correcciones desde pues, desde dejar sin recreo, desde escribir que es lo que ha sucedido, por qué ha sucedido, cómo me siento, desde tenerlos en una tertulia entre ellos y hablarlo, eh, llegar en el último caso a llegar a ponerle un parte”* (EP2).

La docente de Inglés: *“Es difícil” “Intento mantener siempre la calma a veces no, es difícil. Eh, intento, no puedo gritar porque tengo además un problema físico en las cuerdas y no puedo gritar, no tengo voz, tampoco es solución. Intento tenerlos activos, intento que participen, cortar así cuando empieza uno como a salirse del plato para que, no sé”* (EP3).

El alumnado comenta que resuelven los problemas de la siguiente manera:

Carmen en relación a las disputas entre chicas: *“Si nos peleamos nunca llegamos a las manos”* (GD). Cristina: *“Hablamos”* (GD). Carmen: *“O no nos hablamos”* (GD).

Manuel dice para argumentar por qué los chicos resuelven sus conflictos con agresiones físicas: *“Porque insultan y como insulten puñetazo”* (GD). Cristina rebate: *“¿No lo podéis hablar tío?”* (GD). Manuel: *“Es que cuesta mucho”* (GD).

Por las respuestas de los alumnos, están de acuerdo en que los chicos resuelven sus problemas con peleas físicas y las chicas hablando entre ellas o dejándose de hablar.

Añadir que los seis alumnos que participan en el grupo de discusión afirman que sí funciona que el profesorado hable con ellos para solucionar los conflictos.

Además, los educandos indican que prefieren solucionar los problemas entre ellos mismos, respondiendo:

Óscar: *“Entre nosotros”* (GD).

Cristina: *“Entre nosotros” “Claro”* (GD).

♣ Análisis interpretativo e integración teórica.

Centrándonos en la idea que los agentes educativos consultados sostienen sobre el conflicto, podemos decir que todos coinciden en que es algo negativo, pues lo identifican con peleas o disputas. Al mismo tiempo se ha podido observar que así es concebido, y que es abarcado para su supresión, como ocurre con el fútbol que es abolido. Todos los adultos coinciden en que los conflictos son malos entendimientos por diferentes motivos entre varias personas que piensan diferente y no saben solucionarlo. Sin embargo, el alumnado va más allá y habla de situaciones que generan problemas como que sean bajitos y las sillas no sean adaptadas para ellos o el caerse de un árbol, no centrándose en la diversidad de opiniones entre ellos.

El considerar el conflicto como algo negativo que hay que evitar, se le une la dificultad de que se les pide a los propios alumnos que los intenten solucionar por ellos mismos, en primera instancia, sin que se les haya enseñado a hacerlo previamente. Esta situación provoca que se sigan aumentando los conflictos y que no se aprenda a abordarlos de manera correcta, lo cual puede acabar generando situaciones complicadas de intolerancia, faltas de respeto, agresividad y mala convivencia. Los estudiantes, no saben cómo abarcar los conflictos cuando se les presenta, lo que conlleva a que se solucionen con violencia, sobre todo en el caso de los chicos, o con el castigo por parte de algún profesor.

Que el contenido que se enseña en el aula se centre casi por completo en la adquisición del conocimiento que se encuentra instaurado en el libro de texto y en aprendizajes puramente académicos, hace que el alumnado no aprenda otras habilidades y hábitos fundamentales para la convivencia, la paz, y la resolución pacífica y positiva de conflictos. A los alumnos no se les presenta la oportunidad de resolver desafíos, problemas, conflictos que le ocurren en el día a día, ni se les ofrece y enseña a manejar diferentes estrategias o herramientas para abordarlos correctamente. Esto genera personas incapaces de solucionar sus propios problemas, extrapolando esto a su vida en sociedad, generando una incapacidad para convivir en paz con los demás. De ahí, que los mayores conflictos los encontremos en las horas del recreo donde están ellos solos, por la incapacidad para solucionar pacíficamente y autónomamente los problemas que surgen entre compañeros.

Frente a esto, diremos que los conflictos son inherentes al ser humano, inevitables y que suceden en todos los lugares, por lo que si se gestionan de manera efectiva y positiva se convierten en una forma idónea de aprendizaje. No obstante, si es tratado como algo perjudicial y no es abarcado satisfactoriamente puede transformarse en violencia. El conflicto en sí mismo no es negativo, pues puede conllevar a la disputa o bien a capitalizar la experiencia y a aprender a dialogar para solucionar diferencias o retos venideros. Es labor de la escuela y del profesorado facilitar al alumnado diferentes conflictos, así como las herramientas necesarias para que éste pueda aprender diferentes modos efectivos y pacíficos de resolverlos o abordarlos de manera autónoma. Pues como nos dicen las investigaciones del Psicólogo social Kurt Lewin, el cambio de actitud que precisa la solución del conflicto se favorece cuando el individuo tiene libertad para decidir, cuando no se da una imposición y cuando se siente partícipe activo del grupo social.

Como nos expone Deutsch (1973), la resolución de conflictos genera los siguientes aspectos positivos en las personas: es un motor de cambio personal y social, favorece el interés y la curiosidad, contribuye a desarrollar la propia identidad grupal y personal, propicia el pensamiento creador y social, facilita el reconocimiento de la legitimidad del otro y de la honestidad de sus reivindicaciones e intereses, buscando respuestas satisfactorias para ambas partes, y, conduce a la actitud amistosa y de confianza entre las partes implicadas en el conflicto.

Por otra parte, en el caso observamos que se considera que existe una buena convivencia a niveles generales, a excepción de casos puntuales de algunos alumnos.

Considerar que una buena convivencia en la escuela y en el aula se basa en que el alumnado se muestre callado, acatando las órdenes del profesorado, sin debatir, sin cuestionarse determinados aspectos, sin preguntar, sin rebatir, etc. es muy erróneo. No debe existir una concepción equivocada y confundir buena convivencia con sumisión

hacia el profesorado, o hacia los compañeros. Un buen alumno es aquel que pregunta, se cuestiona las cosas, debate, discrepa... lo que el docente expone y lo que sus compañeros comentan, eso no crea mala convivencia. La incapacidad de los profesores para gestionar las inquietudes del alumnado puede generar mala convivencia y violencia en sí misma, y la creación de sujetos sometidos, incapaces de ser autónomos y tomar decisiones por sí mismos. No hay que pensar que la buena convivencia está basada en la no convivencia entre personas, la importancia está en formar para que dentro de la diversidad se sepa convivir y debatir desde los principios del respeto y la igualdad.

Percherisa Aran (2000) nos expone que actualmente la convivencia en los Centros Educativos se ha convertido en una de las mayores preocupaciones del profesorado. El mundo en el que vivimos es diverso y plural, con multitud de diferencias entre las personas. Mejorar la convivencia en la sociedad, conlleva mejorarla en las escuelas y facilitar las herramientas necesarias para extrapolar este aprendizaje al mundo en el que vivimos. Esto se convierte en un gran reto para los profesionales que se dedican a la educación. Las dificultades que hoy en día tenemos para entendernos con los demás y respetarnos, constituyen un signo preocupante para avanzar en el progreso social fundamentado en la justicia y en el respeto. Mejorar el ambiente de las aulas y las relaciones sociales que en ella se producen, nos obliga a plantearnos la necesidad de priorizar este objetivo en el currículum ordinario de las Instituciones escolares.

Añadiendo a lo que este autor argumenta, Zurbano Díaz de Cerio (1998) nos dice que el colegio como lugar de encuentro entre personas diversas con intereses no siempre armónicos, puede y ha de convertirse en un lugar idóneo para que el alumnado aprenda las actitudes básicas de una convivencia libre, solidaria, participativa y democrática. Lo cual es más relevante y urgente que el aprendizaje de contenidos académicos que no mejoran la sociedad.

5.1.5 Conocimiento segmentado, aprendizaje parcelado

♣ Descripción.

Como ya se ha comentado, las materias se imparten de manera independiente sin que exista globalización de contenidos.

Las relaciones entre el profesorado, en su gran mayoría y a nivel personal, parecen ser bastante buenas, aunque existen excepciones con algún profesor o profesora determinada.

En cuanto al nivel académico, observamos que la colaboración entre el profesorado suele ser a nivel de ciclo, en lo que respecta al establecimiento de

contenidos, objetivos y exámenes a llevar a cabo en el aula se refiere, para que los cursos pertenecientes a un mismo ciclo vayan sincronizados, independientemente del ritmo del que precisen. Las comunicaciones entre el profesorado van en ese sentido, en el de ponerse de acuerdo para ver qué contenidos dar en un día concreto, establecer una misma fecha y el mismo examen.

En cuanto a cómo aprecian las relaciones entre el propio profesorado y al trabajo colaborativo entre ellos:

La docente de Plástica: *“Muy buena, muy buena”* (EP1). Y respecto a si trabajan colaborativamente responde: *“Sí, a nivel de ciclo sí claro”* (EP1).

El tutor comenta que las relaciones entre docentes es: *“Muy buena”* (EP2). Y respecto a si trabajan colaborativamente contesta: *“Sí, de hecho yo por ejemplo he dado algunos temas en conocimiento en sexto B y Carlota los ha dado en sexto A porque hay temas que a lo mejor yo domino mejor (...) Por ejemplo a nivel de matemáticas Ángela y yo pues llevamos un mismo método, el método ABN, intentamos seguir, poner los mismos días los exámenes, eh, hay una cooperación porque además tenemos reuniones de ciclo y reuniones de nivel que nos tenemos que sentar para cumplir con los mismos contenidos, los mismos objetivos, lo que pasa es que después las clases son distintas”*(EP2).

La profesora de Inglés: *“Yo las veo bien. Las relaciones entre el profesorado las veo muy bien, y las veo muy fluidas y muy compañera, o sea, la veo bastante grata en, las relaciones. Bastante grata, mucho, y... pues mira hay unas relaciones muy agradables, la gente son muy amables unas con otras la verdad. Eh, te hacen más grato el trabajo porque realmente no he visto ningún conflicto así importante ni nada entre profesores”* (EP3).

La concepción que tiene la Cayetana, la madre entrevistada, sobre si el profesorado trabaja de manera colaborativa es: *“Cada uno por su lado, sí, yo creo que cada uno por su lado”* (EM1).

♣ Análisis interpretativo e integración teórica.

Si nos centramos en el caso y en la globalización del conocimiento, es preciso decir que no existe. Las relaciones entre el profesorado, a nivel personal, son bastante positivas, teniendo en cuenta que hay algunas excepciones aisladas. Sin embargo, el trabajo colaborativo y cooperativo para proporcionar un aprendizaje globalizado a sus alumnos no es tal, y se limita a establecer los contenidos, objetivos y exámenes que a nivel de ciclo deben efectuarse. Esto transmite un conocimiento parcelado y segmentado al alumnado. En sus vidas los contenidos se suceden de forma simultánea, por lo que

proporcionar materias aisladas, no relacionadas ni interconectadas dificulta el aprendizaje y lo distancia de la realidad en la que se encuentran. Esto origina que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vea dificultado, sea más complicado entender con los contenidos y su extrapolación al mundo que le rodea. Denominar como colaboración docente homogeneizar aún más la práctica educativa es un grave error. Las reuniones efectuadas entre el profesorado deben servir para debatir, coordinarse para mejorar el aprendizaje, establecer relaciones entre los distintos conocimientos que imparten, y no para designar objetivos, contenidos y exámenes estándares y tiempos predeterminados, ya no tan siquiera para un mismo grupo-clase, sino para todos los grupos-clase que pertenecen al mismo nivel educativo, sin tener en consideración los imprevistos, características diversas de los alumnos, etc.

Tal y como nos explicita Torres Santomé (2006), el currículum ha de organizarse, no centrado en asignaturas, sino que puede y debe planificarse alrededor de núcleos superadores de los límites de las disciplinas, centrados en tópicos, temas, problemas, colectivos humanos, ideas, etc. Consiste en que el alumnado maneje conceptos, procedimientos, destrezas de diferentes disciplinas, etc. para comprender o solucionar las preguntas o problemas planteados.

Ante estos hechos, solo podemos decir que la enseñanza ha sido valorada como una profesión solitaria. Sin embargo, el aislamiento profesional de los docentes limita el acceso a nuevas ideas y mejores propuestas.

Como afirma Bullough (1997):

La clase es el santuario de los profesores [...] El santuario de la clase es un elemento central de la cultura de la enseñanza, que se preserva y protege mediante el aislamiento, y que padres, directores y otros profesores dudan en violar (p. 92).

El trabajo en soledad, provoca estrés y hace que perdure la incompetencia del proceso enseñanza-aprendizaje en detrimento del alumnado y de los propios profesores. Actualmente se están produciendo cambios en la sociedad que demandan la necesidad de colaboración y colegialidad, ya que encierran multitud de virtudes. Éstas hacen que el desarrollo del profesorado trascienda a la reflexión idiosincrásica y personal y a la dependencia de expertos externos, aprendiendo unos docentes de otros, desarrollando juntos el trabajo. Además, aumenta la confianza para experimentar. De la misma manera, existe una estrecha relación entre la colaboración docente, el cambio educativo, la globalización de contenidos y los resultados escolares positivos en cuanto a eficacia escolar.

Continuando con esta idea, encontramos que Durán y Miquel (2003) exponen que los docentes aprenden a partir de la interacción con sus compañeros y la

colaboración entre ellos, convirtiéndose en una herramienta transcendental para mejorar la práctica reflexiva y alcanzar la máxima eficacia de su labor como profesor. Hablamos de una docencia compartida donde dentro de un mismo grupo-clase los docentes trabajan conjuntamente, lo cual no significa únicamente una colaboración en torno a la impartición de materias, sino para compartir las tareas y rediseñar y adecuar la labor docente al alumnado que en la clase se halla.

5.1.6 Prohibido Familias: solo aptas para festividades o recepción de noticias

♣ Descripción.

La relación existente entre la familia y la escuela es contradictoria. Por un lado encontramos que algunas familias mantienen una relación cordial con el Centro educativo, mientras que por otro apreciamos que existen problemas, incluso de gran calado. Descubrimos hasta familias que han amenazado a docentes o demandas realizadas por parte de éstas a la administración educativa por la práctica educativa o actuación de algún profesor.

El contacto que mantiene el profesorado con las familias se centra sobre todo en la entrega de notas y en la comunicación de noticias negativas informativas a través de la agenda, o bien, en reuniones de tutoría o llamadas telefónicas por algún aspecto perjudicial que tenga que comentar el docente a ésta.

Es preciso indicar que existe un alto grado de interés por parte de las familias de acudir a la escuela cuando se les solicita, aunque hay casos de alumnos en los que sus familiares se muestran reacios a tomar esta posición.

En cuanto a su participación, las familias únicamente intervienen y colaboran en actividades de tipo festivas: realización de murales, comidas, fiesta de fin de curso, etc. Durante la etapa de Educación Infantil los familiares sí acuden esporádicamente a las aulas para colaborar en actividades de carácter educativo pero a medida que ascienden los alumnos hacia la Educación Primaria este tipo de participación desaparece por completo.

La perspectiva que muestra el profesorado entrevistado sobre las relaciones y participación de las familias en las actividades educativas son:

La docente de Plástica: *“Hay muchos padres que colaboran eh y el AMPA también se vuelca muchísimo. Yo por ejemplo, personalmente en mi clase yo no tengo ningún tipo de problemas. Yo puedo contar con cualquier padre de mi clase por ejemplo. (...) En mi clase vienen todos a recoger las notas, si hay*

algún problema, una tutoría...ellos vienen y además ponen de su parte, (...) me escuchan e incluso me llevan la razón y buscamos soluciones entre los dos, la verdad es que ningún problema. Todo lo contrario al año pasado por ejemplo, te digo la verdad, pero este año gracias a Dios no, todo lo que está en mi mano y está en manos de ellos (...) no tenemos ningún tipo de problemas, en ese sentido” (EP1).

El tutor: *“En general hay buenas relaciones. Pero es verdad que este año hemos notado un empeoramiento, puntual en algunos casos” “Noto un clima más en las familias de forma general, que cuando uno generaliza está siendo injusto pero bueno”. “(...) La gente está más, es que la palabra agresiva no es la adecuada, hay más crispación y a la mínima rápidamente surge porque los niños llegan contando cualquier cosa y parece que ya es el fin del mundo” “En cualquier momento creen que hay un caso de acoso por parte de otro alumno, en cualquier momento piensan que se le está minusvalorando, que se le está maltratando desde el punto de vista pues se le está dejando de lado a su hijo. Bff...o sea, han surgido muchos pequeños casos de este tipo este año que otros años no se habían dado” en algunos casos ha sido muy difícil. Este año hemos llegado a tener un juicio. Hemos llegado a tener un juicio vamos, en las vacaciones de Navidad, además. (...) Fue un juicio porque nosotros llegamos a denunciar a una madre porque una madre de una clase de infantil pues intentó agredir a la tutora, cuando estuvo aquí me intentó agredir a mí” (EP2).* Y en relación a la participación de éstas en las clases ordinarias dice: *“Conforme son más mayores la participación en ese sentido va disminuyendo porque lo que intentamos es que los alumnos sean más independientes ¿no? y se valgan más por sí solos” (EP2)*

La profesora de Inglés: *“Están muy unidos los padres con el profesorado. Unidos en cuestión de hacer cosas y eso. De cooperar ¿no? yo creo que sí” (EP3).*

Los estudiantes, en lo que respecta a la participación de sus familias en el colegio, tienen la creencia de que:

Óscar: *“Vienen muy poco pero bueno” (GD).*

Carmen: *“Para reuniones, para las notas” “Mis padres vienen pero para mi hermana de tres años (...) pero ya para nosotros mayores ya no” (GD).*

Juan: *“El viernes vienen porque vamos a la playa” (GD).*

Respecto a si sus familias se preocupan por su educación, los educandos comentan:

Manuel: *“Sí” “Me mata mi madre”* (GD)

Óscar: *“A mí por las notas” “A mí mi madre me castiga sin fútbol o sin Play, y eso a mí me duele mucho”* (GD).

Juan: *“A mí me quitan la Play”* (GD).

Y, en cuanto a si les ayudan con las labores escolares:

Juan: *“No”* (GD).

Manuel: *“Conmigo mi hermana que es la empollona de la casa” “Yo a mi hermana se lo pregunto todo”* (GD).

Respecto a cómo aprecia la madre entrevista, Cayetana, que son las relaciones entre familias y profesores, ella explicita: *“Estupendo, yo la verdad. Yo estupendamente. Hay gente que dices tú, como con Juana, la que yo digo, la verdad es que yo con Juana por ahora no he tenido ningún roce. Buenos días, buenas tardes, Juana que pasa, que no se qué, yo hablando así, yo no. Yo a día de hoy con ninguno, con ninguno la verdad” “Yo me llevo bien con todos ellos. (...) Los padres digamos le hacen más bien caso a los niños antes de preguntar a los profesores. Tú te habrás dado cuenta que muchas veces, mamá mira que me ha dicho, que me ha reñido el profesor, pero antes de hablar tú con el profesor le haces caso al niño. Yo intento saber haber lo que ha pasado ¿no?, no le hagas caso al niño. Allí han pasado casos de eso, le han hecho caso al niño ha echado por tierra al profesor y ya después he hecho culpa del niño”* (EM1).

Cayetana, añade que sí existen problemas entre las familias: *“Con los padres sí. Sí porque quieren ser cada uno lo que le dé la gana y no, a mí no me da la gana. Tu niño es igual que el mío. Porque tu niño sea más, o tú seas más chula y estés más metida con la directora tú vas a estar... tu niño es igual que el mío, aquí son todos iguales”* (EM1).

Así, respecto a la participación que tienen las familias en la vida escolar, Cayetana argumenta: *“No. En preescolar si me acuerdo yo que yo he ido a contar cuentos y a hacerles cosas a los niños” “No, en Primaria no, que yo me acuerde con ninguna de las dos niñas mías” “Es que lo que pasa es que con el AMPA digamos estamos siempre para acá y para allá, digamos. Pero lo que es*

de ayudar, en preescolar. En Primaria no. Y ahora con lo de los bailes, echarle un cable a la señorita con lo del baile, pero no” (EM1).

Además, en cuanto al papel que tiene el AMPA en el Centro y a sus labores, Cayetana dice: *“De todo. (...) si hay una fiesta digamos de, el día de la castaña o el día de la paz, o el día de Andalucía, ahí entramos todas las madres, todos los del AMPA, pero siempre tiene que estar los profesores antes. El profesor tiene que decir mira que se hace tal día esta fiesta, pero antes. (...) Porque en algunas fiestas no, no lo sé si porque no le interesa o no lo sé” (EM1).*

También, Cayetana expone en relación a si tiene cabida la opinión del AMPA en la toma de decisiones del colegio: *“Sí, voz y voto sí, pero primero tiene que querer ellos (se refiere a los docentes)” (EM1).*

Mismamente, ante la pregunta de qué tipo de noticias suele recibir por parte del profesorado, Cayetana expone: *“Sí, en la agenda digamos nos escribe si han sacado malas notas, que yo se lo dije también a los profesores” (EM1).* A su vez, sigue diciendo que también recibe noticias buenas. Cayetana: *“Sí, va avanzando poquito a poco pero se va soltando digamos lo que es la niña, va muy bien, encantadora me pone, encantada. La verdad que bien. Y por parte digamos de los profesores cuando van a hacer cualquier cosa especial, también (...) yo no tengo quejas.” (EM1).*

♣ Análisis interpretativo e integración teórica.

Siguiendo con el caso, en cuanto a la participación, papel y relaciones que mantienen las familias con el Centro educativo y el profesorado, aunque ya hemos adelantado un poco al respecto, se ha de exponer que es compleja y bastante ausente.

Hallamos que las relaciones entre las familias y el profesorado son en su mayoría cordiales, pero existen algunos casos, que van en incremento, de problemas en torno a este tema. En primer lugar es inevitable comentar que es totalmente falso considerar que las buenas relaciones entre familias y escuelas deben estar fundamentadas en que estas primeras apoyen incondicionalmente todo lo que el docente realice. Basar las buenas relaciones entre ambos en que los familiares no cuestionen la práctica educativa y las actitudes que el profesorado ejerce sobre el alumnado es un problema, así como que es fundamental que éstos no crean bajo ningún concepto lo que los estudiantes les comentan porque siempre mienten. Esta situación puede ser producto de la poca participación que tienen las familias en el ámbito escolar, pues casi todos los agentes consultados sostienen que el papel que éstas desempeñan en la escuela se limita a la entrega de notas, tutorías o colaboración en actividades festivas.

El hecho de que las familias no tengan cabida en la vida escolar del alumnado, además de distanciar la enseñanza de su ámbito más cercano y de las personas más importantes e influyentes para ellos, provoca desconocimiento y desconfianza por parte de los familiares. Si no conocen de primera mano que se hace en las aulas, cómo se trata a los estudiantes, qué aprendizajes se promueven, ni se les considera como un elemento primordial para favorecer la educación, obviamente hará que las familias desconfíen de todo lo que ocurre en el colegio y las relaciones con el profesorado serán distantes y discordantes. Además, es otra manera de desvincular el entorno, ambiente y cultura del alumnado del proceso de enseñanza. Del mismo modo, que no se tenga en cuenta en la toma de decisiones que afecte a los estudiantes a las familias, hace que éstas se sientan desvaloradas y desvinculadas de la educación de sus hijos.

En contraposición a lo interpretado, debemos decir que la participación de las familias en la gestión de los Centros Educativos favorece un ambiente de colaboración y diálogo entre escuela y familias, creando un beneficio y mejora del rendimiento académico y humano de los alumnos.

La participación de las familias en la Institución escolar puede efectuarse desde diversas funciones, responsabilidades y contenidos dependiendo del grado de implicación. Suelen distinguirse cinco niveles posibles de participación en orden ascendente, según Flamey y otros (1999) son: informativo, colaborativo, consultivo, de toma de decisiones en relación a objetivos acciones y recursos y, de control de eficacia.

Para Díaz- Aguado (2002), la educación para la ciudadanía democrática requiere poner en funcionamiento estrechas formas de colaboración entre la escuela y la familia, incrementando la presencia, el poder y participación de los familiares en el ámbito escolar. Para esto es preciso establecer nuevos esquemas de colaboración basados en el respeto mutuo orientando la colaboración hacia la búsqueda conjunta de soluciones para afrontar mejor los problemas y adaptar la educación a las exigencias de una sociedad en la que las dos principales instituciones educativas ya no se encuentren aisladas y desvinculadas.

Educación para la ciudadanía democrática precisa que los Centros educativos cooperen también con el resto de la sociedad, incluyendo incluso más allá de la cooperación mencionada con las familias, sino también con otros agentes sociales activos en los objetivos de la democracia. Esto implica reconocer, que el aislamiento de la escuela respecto al resto de la sociedad, es el origen de muchos de sus problemas actuales y por tanto el origen de sus soluciones. Por ello, es necesario que se incremente y mejore la colaboración de la escuela con el resto de esa sociedad, de la que ya no puede estar aislada.

Respecto al análisis del caso, encontramos en apartados anteriores, coincidencias en culpabilizar a los familiares y padres en el fracaso escolar o problemas del alumnado. Evidentemente la influencia familiar tiene importancia e incide en el proceso educativo del estudiante, pero obviamente no es el factor que más influye y no se les puede culpabilizar. También se cree que puede ser por algún problema en el alumno, por falta de motivación de éste, etc. A lo largo de este análisis, hemos podido observar muchos motivos por los cuales se produce el fracaso escolar: desvinculación de la actividad educativa de la vida de los estudiantes, actividades homogeneizadoras, conocimientos abstractos y segmentados, etiquetajes, etc.

Que el profesorado no asuma y no se plantee que su actitud, organización y desarrollo de la práctica educativa influye, como la que más, en que un alumno quede excluido del sistema educativo o siga progresando y desarrollándose en él, es bastante desesperanzador. No debemos olvidar que es el proceso enseñanza-aprendizaje el que ha de amoldarse y adaptarse al alumnado y no a la inversa, y para que esto sea posible el profesorado tiene que aceptar que su papel y su forma de concebir la enseñanza son fundamentales para eliminar el fracaso escolar. Considerar a los familiares como los principales culpables del fracaso de los estudiantes, cuando ni siquiera se les permite que participen en el proceso educativo parece contradictorio.

Así, como nos comunica Bolívar (2006), la familia desempeña un papel fundamental en los niveles de consecución de los alumnos y los esfuerzos por mejorar los resultados de los educandos son más efectivos si se ven apoyados por las familias, pero, para que esto sea factible, es necesario que se les permita a éstas participar e implicarse en las tareas educativas efectuadas en la propia escuela.

5.1.7 Normas y sanciones impuestas, la rebelión acecha

♣ Descripción.

Las normas de clase o de la escuela no se encuentran presentes ni en el aula ni en ninguna zona del colegio, por tanto no están visibles. Al igual que ocurre con las sanciones. Por lo que se ha percibido, ambos aspectos son elaborados por el profesorado, aunque en el caso de la docente de inglés pudimos ver como casi al final del curso escolar para mejorar la convivencia, estableció tres normas básicas en el aula: cular en silla, levantamos la mano para hablar y silencio en clase.

Generalmente, lo que más se les requiere al alumnado es que permanezca sentado durante las clases, en silencio y realizando las actividades que se les manda para desempeñar, tanto durante la hora de clase como de tarea para casa.

Y en cuanto a las sanciones, suelen sucederse en el siguiente orden: en primer lugar se suele reñir o dar un sermón al alumno, seguidamente se castiga sin tener recreo, luego llegaría la fase de copiar una determinada frase sobre lo sucedido, a continuación se expulsa al estudiante de clase, después se pondría un parte disciplinario y por último se expulsaría a éste durante varios días de la escuela. Según se ha podido constatar todas estas sanciones se han llevado a cabo con el alumnado de la clase, incluyendo la expulsión del colegio de dos alumnos de los que han participado en el grupo de discusión, Manuel y Juan.

Las sanciones no son muy efectivas, aquellos que no desean cumplir las normas no lo hacen, pues no tienen miedo a ser sancionados con ninguna medida de las expuestas. Es más, a algunos les gustaría ser expulsados de la Institución educativa porque así puede disfrutar de unos días en su casa, según me comentan en conversaciones informales.

En relación a la temática de normas y sanciones los docentes explicitan:

La docente de Plástica, muestra no conocer las normas de la escuela y expone que las sanciones que impone son: *“Partes de disciplina, (...) evito siempre por ejemplo llevar a un niño a dirección porque me parece ya que es restar mi autoridad, entonces, en clase por ejemplo, los dejo sin recreo por ejemplo”* *“Sobre todo es dejarles sin recreo, es lo que suelo hacer”* (EP1). Y respecto a si las normas las establece ella o con el alumnado comenta: *“Entre todos (...) a principio de curso (...) en clase están puestas desde principio de curso”* (EP1).

El tutor: *“Todos los tutores, tienen en su mesa en su escritorio una serie de normas que se deben de cumplir”* *“Las normas habituales son normas de cómo hay que comportarse en clase, del tema de la fila, de levantar la mano para preguntar, de por supuesto nada de peleas, ni de insultos y todo esto. A la hora de sancionar en función también del incumplimiento de la norma que los seguimos, que están sacados también del Seneca (...) en función de eso tienen una consecuencia que va, que se mide un poco, muchas veces en esto lo que hay que utilizar fundamentalmente es el sentido común. El tutor que está trabajando con los alumnos es el que mejor los puede conocer y es el que en un primer momento puede saber o puede orientarse mejor a la hora de decir qué decisión tomar en cada momento ¿no? y con ese alumno, si eso puede ser más efectivo o menos efectivo. Y ya en última instancia cuando se llega a jefatura ya el tema es o parte para alguna corrección o el hablar con las familias”* *“Se ha llegado a tener expulsiones incluso del Centro. Nosotros hemos llegado a tener alumnos expulsados, hemos llegado a tener alumnos que se les ha dejado sin excursiones, sin salidas extraescolares, esos casos son en última instancia”* (EP2). *“En clase tenemos, (...) la norma de que para cualquier pregunta, si tienes que ir al*

servicio, si quieres intervenir o lo que sea siempre hay que levantar la mano, respetar el turno de palabra que vaya dando el maestro. Eh, el estar en clase bien sentado, trabajando, colaborando, el no insultarse, el mantener un clima de trabajo adecuado con suficiente silencio” (EP2). Así, comenta que: “Se construyen siempre a principio de curso. Se trabaja con ellos, normalmente se hace un cartel” (EP2).

La profesora de Inglés responde: *“Pues he puesto recreo, algún recreo castigado, he puesto algunos partes también” (EP3).*

Respecto a la efectividad de las normas y sanciones los profesores comentan:

El tutor: *“Mayoritariamente sí” (EP2).*

La profesora de Inglés: *“No lo veo yo” (EP3).*

El alumnado, cuando es preguntado sobre el conocimiento de normas y sanciones de la clase y de la escuela contestan:

Manuel dice que: *“Sí (conoce las normas): silencio, levantar la mano, trasero en la silla” (GD).*

Carmen: *“El culo en la silla” (GD).*

Cristina: *“Trasero en la silla” (GD).*

En relación a si han elaborado las normas en conjunto docentes y profesores los estudiantes exponen:

Cristina: *“Sí... (dejando claro que no)” (GD).*

Manuel: *“Sí, ojalá” “Yo pongo las normas y pongo de pié, sin levantar la mano, tirando papeles” (GD).*

Juan: *“No hay normas” (GD).*

Si el alumnado pusiera las normas serían las siguientes:

Juan: *“En vez de expulsarme, me voy para el patio” (GD).*

María: *“Eso a mí no me gusta, porque eso está mal hecho porque expulsaros es tres días en tu casa haciendo el tonto, por ejemplo si te expulsan de la clase pero estás con un profesor que haga tarea pero que haga solo para que piense (...) para que tú reflexiones” “Quitaría esa norma” (GD).*

Manuel: *“Y yo quitaría la norma de no jugar al fútbol” (GD).*

Respecto a la percepción que tiene el familiar entrevistado sobre si las familias conocen las normas y sanciones del aula o del colegio, o si se les informa sobre dicho tema, Cayetana expone: *“Muy pocas veces. Yo me he enterado, muy pocas veces” (EM1).* Añadiendo, cuando se le pregunta si son construidas con colaboración de la familia lo siguiente. Cayetana: *“No, no, no. Eso todo es, los profesores y el Jefe de Estudios, el claustro de profesores” (EM1).* Y en torno a la efectividad de dichas sanciones y normas, Cayetana responde: *“Sí, la verdad es que sí” “Sí, hay muchos partes. Lo que pasa es que yo estaba antes en, en el Consejo, pero ya me quite” “A cada momento que si un parte, que si otro parte, que si una reunión a las dos de la tarde” (EM1).*

♣ Análisis interpretativo e integración teórica.

Volviendo a la interpretación del caso y haciendo referencia a la construcción de normas y sanciones, apreciamos que existe gran discrepancia entre lo que opina el profesorado y lo observado y lo que piensan los alumnos, que sí que coinciden. Ni las sanciones ni las normas son construidas de manera conjunta entre profesores y estudiantes, ni muchos menos con los familiares. Esto provoca que el alumnado no conozca todas las normas y las familias ni tan siquiera estén informadas sobre ello. Igualmente hace que los alumnos no se sientan identificados con las reglas del aula y de la escuela, y se sientan obligados y sometidos a respetarlas. La imposición de normas ajenas y no consensuadas con las personas que le competen, generan rebeldía y el deseo por no cumplirlas. Igualmente, las sanciones que se imponen en el aula y escuela no provocan efectos positivos, pues que no esté relacionado el hecho cometido con la sanción impuesta no proporciona un aprendizaje en aquel que la recibe.

No obstante, las aulas, las escuelas, han de ser lugares democráticos, a la inversa de lo que apreciamos en nuestro caso. Los Centros democráticos, como nos dice Feito (2009), son capaces de sustentar una convivencia basada en normas creadas democráticamente, o sea, con la participación e intervención del alumnado en su construcción, descubriendo que se avanza más rápidamente trabajando de forma conjunta que haciéndolo el profesor solo en su aula o ignorando de forma sistemática la voz y opinión de los alumnos.

En esta misma línea, podemos decir que tradicionalmente, la adquisición de normas se ha planteado desde el punto de vista del control del comportamiento del

alumnado, con la intención de que no se produzcan conductas disruptivas en el aula y en el Centro Educativo. Tanner (1981), Casamayor (1989), Gotzens (1986) y Curwin y Medler (1987) sostienen que hoy en día son muchos los autores que abarcan el tema desde el punto de vista del respeto a la dignidad del sujeto y hablan de la interiorización de un conjunto de normas establecidas de modo consensuado. Es fundamental que se promueva el autogobierno del alumnado en el aula, de manera que sean ellos quienes elaboren las normas que rijan su convivencia y las sanciones que conllevará el no cumplimiento de éstas. De este modo, participarán en la autodirección de la vida colectiva en la que se hallan y colaborarán en la toma de decisiones que les afecta. Solamente cuando los estudiantes participan en la creación de normas y sanciones, conseguiremos que las tomen como propias y lleguen a respetarlas y cumplirlas, mostrando resultados positivos para la convivencia.

5.1.8 Educación y Cultura de Paz

♣ Descripción.

La presencia en formación de hábitos, valores y principios que promuevan la paz, la justicia, el respeto, la solidaridad y la transformación del mundo carecen en el día a día en el aula. Aunque bien es cierto que como excepción, la docente de Inglés en alguna clase ha efectuado menciones en relación a la igualdad de género o el respeto hacia las personas por igual independientemente de cómo sean. Y también se ha realizado durante una hora de un viernes de marzo un taller de buenos modales, y se celebra el Día de la Paz.

El alumnado muestra dificultades para respetar a las personas diferentes a ellos, a menudo utilizan como insulto palabras como “maricón”, o se burlan de aquellos que no tienen conocimiento sobre fútbol. De la misma manera muestran concepciones erróneas sobre las personas de religión o nacionalidad diferente a las de ellos. Específicamente, pudimos observar como un alumno de esta clase tuvo que asistir a la comisión de convivencia por intimidar y acosar durante el tiempo de un recreo a una chica compañera de otra aula por ser americana y no hablar español. Además, incitaba al resto de alumnos a seguir burlándose de ella. Por ello fue sancionado sin acudir al viaje de fin de curso en contraposición a lo que pedía su familia.

En torno a esta temática, los docentes piensan respecto a si trabajan la Educación para la Paz con los alumnos:

La docente de Plástica considera que sí la trabaja, poniendo como ejemplo algunas actividades, dice que han realizado un girasol: *“Les explique que los girasoles tienen que crecer igual que crecemos nosotros como personas, pero*

para crecer como personas es necesario también conocer las cosas positivas que tenemos cada uno. Entonces a cada uno después les entregué unas hojas y en las hojas tenían que escribir una frase bonita hacia algún compañero que él quisiera, pero que ya eso lo podían hacer a lo largo de las dos semanas, cuando les surgiera un pensamiento o un sentimiento pues lo podían escribir, lo coloreaban y lo pegaban encima de cada girasol” ”Hablar mucho con ellos, escucharlos” (EP1).

El tutor: *“Sí, hay una profesora además encargada para el tema de la Educación para la Paz y organiza una actividad trimestral para todo el Centro relacionada con la Paz” “Además del día de la Paz que se celebra y bueno que realmente es un tema transversal porque Educación para la Paz se trabaja todos los días” (EP2).*

La profesora de Inglés: *“Mucho. Mucho, sobre todo para los prejuicios, para el racismo, para la xenofobia, para las chicas para la coeducación y para la paz” “Dando charlas, cuando ocurre algo hablarlo y explicarlo y condenarlo, y explicar ¿no? por qué la gente no es diferente ¿no? Igualmente que cuando hay niños con unas condiciones físicas diferentes o bien que tengan yo que sé cualquier cosa para que se metan con ellos por gafas, o por gordos, o por tu sabes que...Por feos, yo eso no lo dejo pasar, no. Y siempre que no hay que pegar, que no hay que atacar, que hay que hablar, también. Es más importante para mí casi eso que otras cosas” (EP3).*

El familiar entrevistado tiene la siguiente opinión sobre si se trabaja con el alumnado la Educación para la paz, Cayetana: *“Hay muchas cosas en el colegio, muchas cosas de la paz, la verdad es que la que lo hace mucho es la señorita de Religión” (EM1).*

Cuando se le pregunta a la madre si cree que se forma a los alumnos para que sepan desenvolverse en el día a día fuera de la escuela, Cayetana sostiene: *“Ya eso lo veo muy... no. No lo veo yo” (EM1).* Además, añade cuando se le pregunta si considera importante que se trabaje en este sentido y por la paz, Cayetana: *“Sí, pues la verdad es que sí” (EM1).*

Asimismo, en cuanto a qué propondrían los profesores para promover la Paz y mejorar la conflictividad:

La docente de Plástica: *“Ahora mismo no se me ocurre nada” (EP1).*

El tutor: *“A nivel de recreo, ya estamos preparando entre la profesora de Educación Física y yo un sistema en el que vamos a intentar que a partir del*

año que viene los recreos estén dirigidos en cuanto a los juegos. Una serie de juegos en los que van a ir rotando por día y por clase de forma que evitemos algunos juegos que son más dados, porque, el juego libre por ejemplo que ellos tienen ahora mismo en clase pues en los recreos pues que sean relacionados con el fútbol o estén relacionados con algún tipo de competición más fuerte o con el coger o el pillar” (EP2).

La profesora de Inglés: *“Primero hacer meditación para estar más tranquilos. (...) actividades de relajación (...) se podría promover un poco que se empezara acercar a los colegios este tipo de cosas porque ayudan también a evitar que se crispen y que hayan más peleas. (...) A los profes sobre todo que les hagan también un poquito de relajación, yo creo que sí, o técnicas de este tipo” (EP3).*

El alumnado, cuando se le pregunta que se puede hacer para que entre ellos y sus compañeros del mismo o diferente curso se lleven mejor, dicen lo siguiente:

Óscar: *“Hicieron una actividad de religión que era de abrazos gratis que le tocó a María con Marisa y ya desde ese momento se han llevado bien” (GD).*
Cristina: *“Sí” (GD).* No obstante, Manuel cree que no se puede hacer nada para que se lleve mejor con las personas que le cae mal, respondiendo a esta pregunta diciendo: *“Es que son muy pesaos” (GD).*

En cuanto al tipo de aprendizaje que el profesorado promueve en sus alumnos, éstos indican:

La profesora de Plástica: *“Un poquito de todo creo yo” (EP1).*

El tutor: *“Yo creo que se trabaja un poco más, un poco de todo” (EP2).*

La docente de Inglés: *“Creo que es importante como sacar del alumno y aprovechar las facetas que tenga él (...) potenciar las inteligencias múltiples, entonces pues hacer una cosa diversificada que tenga un poquito de todo para que todos puedan beneficiarse” (EP3).*

♣ Análisis interpretativo e integración teórica.

Para finalizar haremos referencia explícita a la Educación para la Paz en el caso investigado, a pesar de que de manera implícita ésta se encuentre inmersa en cada una de las categorías anteriores. Aunque el profesorado expone que se trabaja en este

sentido a diario, aunque no de forma directa, tanto el alumnado como la familiar coinciden en que únicamente se trabaja desde la asignatura de Religión.

Aunque a lo largo de todo el análisis se observa que no se aborda la Educación para la Paz y la convivencia positiva, y que el propio Centro escolar y la práctica educativa llevada a cabo en el aula generan exclusión, discriminación y segregación, podemos interpretar que no se realizan actividades que aborden esta temática. Aunque encontramos el caso de la docente de Inglés que en ocasiones hace referencia a determinados valores y principios vinculados con la paz, el respeto, la justicia y la equidad durante sus clases. La educación está centrada en los aprendizajes puramente académicos, dejando de lado los aprendizajes para la vida. El no abordar este tipo de contenidos hace que el alumnado no sea capaz de adquirir y construir valores, principios y hábitos que promuevan un mundo más justo, pacífico, equitativo y tolerante, así como que no sean capaces de desarrollarse y adaptarse a la vida correctamente.

Para rebatir esto exponremos que la Educación para la paz implica considerar la concepción de paz imperfecta. Esto confiere, como Tuvilla Rayo (2004) nos comenta, un modelo de educación que basándose en la realidad y en las vivencias personales del alumnado intenta comprender y transformar la realidad, abarcando los problemas sociales en los que se encuentran inmersos en la sociedad en la que habitan, sin esperar a que la violencia no exista. Esto conlleva a la promoción del desarrollo y los Derechos Humanos, y precisa de un compromiso de promover la libertad, el bienestar y la dignidad humana de todas las personas.

La educación es un instrumento valioso para la transformación humanizadora de la sociedad. Su función es proporcionar aprendizajes innovadores que posibiliten abarcar las problemáticas del mundo de manera creativa y constructiva, adquiriendo valores, hábitos y principios democráticos y pacíficos como la igualdad, equidad, solidaridad..., que permita al alumnado desenvolverse satisfactoriamente y con respeto, así como para luchar por el bienestar y la mejora del mundo.

Además hay que tener en cuenta, como nos explica Parra Ortiz (2003), que los valores que realmente influyen en la vida de forma duradera y consistente son los que cada persona es capaz de construir por sí misma, a través de un proceso de interacción y confrontación crítica con el mundo y la cultura. Por este motivo en las aulas, se deben promover situaciones que favorezcan la construcción propia de valores y principios propios, a través del debate, diálogo y reflexión personal y comunitaria con el resto de compañeros y el docente.

6. Consideraciones finales

6.1 Síntesis del conocimiento puesto de manifiesto y su relación con los contenidos de la formación teórica del máster

En cuanto a la relación que presenta la investigación llevada a cabo con la formación teórica del Máster, diremos que está enraizada a todos los Módulos que lo componen aunque quizás con el que más, obviamente, con el de educación y Cultura de Paz.

Para comenzar, es ineludible explicitar que a lo largo de la investigación se han ido cumpliendo los diferentes objetivos propuestos en un primer momento y se ha conseguido dar respuesta a las diferentes cuestiones planteadas en su totalidad, que a su vez están totalmente conectadas con los contenidos teóricos del máster.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos durante la investigación y la interpretación y análisis efectuados sobre éstos, debemos exponer que las experiencias de convivencia y la práctica educativa que en el aula explorada se promueven, no pueden enmarcarse dentro de la Cultura de Paz.

En relación a la convivencia en el aula, hemos podido comprobar que existen problemas al respecto y que se considera una buena convivencia aquella basada en la sumisión del alumnado al profesorado. Además, la disposición en la que se encuentran los alumnos dentro del aula no incita al diálogo, la cooperación y al trabajo compartido, pues están dispuestos en pupitres y sillas individuales. Siendo de este modo la convivencia en horas de clase casi nula entre compañeros, manteniendo silencio y realizando trabajo individual. Por lo tanto el trabajo colaborativo, cooperativo y compartido brilla por su ausencia, y en consonancia la vida democrática en clase.

Por todos estos motivos, y porque es el docente quien toma las decisiones y quién establece las normas en el aula, se niega la posibilidad de: aprender de los demás compañeros, capacidad de empoderamiento, aprender de tus iguales en colaboración y cooperación, desarrollar hábitos democráticos como la empatía, escucha activa, respeto hacia las opiniones de los demás, entre otros. Igualmente, la participación de las familias en la vida escolar es escasa y poco satisfactoria.

Asimismo, el tipo de contenidos y actividades desempeñadas en el aula son de contenido cognitivo, centrándose sobre todo en el seguimiento del libro de texto, sin partir de los intereses y motivaciones del alumnado, dejándose de lado el aprendizaje de valores, hábitos o principios que promuevan la Cultura de Paz y los Derechos Humanos.

La justicia social también brilla por su ausencia. Existen varios alumnos totalmente desvinculados del proceso de enseñanza-aprendizaje y que están abogados a sufrir un fracaso escolar, siendo conocedores los docentes de este problema y sin actuar para evitarlo. Así, la atención a la diversidad y el derecho a recibir una educación adaptada a las características y necesidades del alumnado se encuentra totalmente ausente, elaborándose actividades iguales para todos, inadaptadas a los estudiantes y realizadas en un mismo tiempo predeterminado.

La reflexión, el pensamiento crítico, el empoderamiento, la búsqueda de respuestas, etc. no tienen cabida en clase, limitándose el conocimiento a la adquisición de un conocimiento previamente establecido y a respuestas estándares con una única solución correcta.

Del mismo modo, observamos que el alumnado no es capaz de solucionar los conflictos y problemas de manera pacífica y de forma autónoma, y que este contenido fundamental para el desarrollo integral de la persona y para favorecer la adaptación a la vida en sociedad y el deseo por cambiar el mundo hacia la justicia e igualdad, no es promovido. El conflicto es abarcado como algo negativo a erradicar, y el castigo es el método que el docente utiliza para conseguirlo. Esto conlleva la aparición de problemas de convivencia que se traslada al contexto externo a la escuela.

Apreciamos que claramente existen estereotipos y prejuicios sobre el alumnado, que por lo que se ha podido comprobar están causando la denominada profecía autocumplida, es decir, los considerados como fracasados asumen el papel que se les asigna, lo cual genera exclusión y discriminación desde la propia Institución educativa.

Por último, es ineludible señalar que las conclusiones o consideraciones aquí mencionadas no son generalizables a todas las aulas de los Centros educativos. La finalidad de la investigación no es, como ya hemos comentado, generalizar lo aquí interpretado y vivido, y es necesario dejar constancia de ello.

6.2 Valoración de los aprendizajes del máster

Los aprendizajes adquiridos durante este máster han sido bastante cuantiosos y relevantes.

Lo primero que debemos resaltar es que cuando se eligió este máster, la pretensión era la de aprender a aplicar al ámbito educativo diferentes recursos que favorecieran la creación de alumnos más justos, pacíficos, solidarios, respetuosos y críticos. Este aspecto se ha conseguido con creces, pues son numerosos los contenidos facilitados para poder poner en funcionamiento diversas estrategias para conseguir que el proceso de enseñanza-aprendizaje vaya más allá del conocimiento puramente

académico y sirva para forjar ciudadanos que se cuestionen lo que les sucede día a día, sepan superar los problemas y conflictos que les rodea de forma idónea, convivan en armonía con los demás y luchen por un mundo mejor y más equitativo.

De igual modo tras cumplir este propósito y sin planteárnoslo al comienzo de este máster, se ha aprendido sobre otros ámbitos de los que no se tenía tanto conocimiento y los cuales han servido para ampliar el conocimiento previsto, como son los conflictos internacionales o los Derechos Humanos. Hasta que no se ha cursado el máster eran escasas las nociones que se tenían sobre estos temas, al mismo tiempo que se ha comprendido que ambas dimensiones no se encuentran tan alejadas de nuestra vida cotidiana y que se pueden poner en marcha algunas acciones, actitudes o colaboraciones que ayuden en ello.

Mismamente, es preciso resaltar que se ha adquirido un nuevo concepto de Paz y una nueva concepción del conflicto, entendiéndolos desde una perspectiva positiva, que con anterioridad no poseíamos.

En este sentido, hemos aprendido a ser un poco más humanos, comprendiendo que siempre se puede hacer algo por mejorar las cosas, sensibles ante los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor y en el resto del mundo y en consecuencia, hemos interiorizado un deseo por buscar un futuro mejor y concienciar a los demás para que también se les despierte este sentimiento y ansíen, al igual que nosotros, una sociedad más pacífica, fructífera, justa e igualitaria.

Y por otro lado, hemos conocido cómo se efectúa una investigación y cómo ponerla en práctica, ya que previamente no se ha tenido la oportunidad de llevarla a cabo. De esta manera, se ha descubierto la dificultad que entraña realizar una investigación y la gran cantidad de aprendizaje que se adquiere al desempeñarla. Se ha aprendido a analizar y a reflexionar desde un punto de vista externo y objetivo sobre un tema, lo cual nos ha hecho conocer la relevancia que tiene investigar sobre el ámbito que nos compete antes de actuar directamente en él.

En definitiva, el máster a nivel general ha sido bastante positivo y enriquecedor, tanto para desarrollarnos como personas como para mejorar nuestra práctica profesional.

7. Bibliografía

- ♣ Agelet, J., Bassedas, E. y Comadevall, M. (2001). Algunos modelos organizativos facilitadores del tratamiento de la diversidad y alternativos a los agrupamientos flexibles. En J. Agelet, J. J. Albericio, A. M. Aragües, E. Bassedas, M. T. Bello, I. Bueno,...S. Vega. *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad* (15-28). Barcelona: GRAÓ.
- ♣ Antúnez Marcos, S., Funes Artiaga, J., Rigol Muxart, A., Díez de Ulzurrun, A., Martí Olivella, J., Fajardo Berruga, P.,...Perales Cortés, P. (2000). *Disciplina y convivencia en la Institución escolar*. Barcelona: GRAÓ.
- ♣ Barandica, E., Besalú, X., Cabellos, P., Castella, E., Castellví, A., Garreta, J.,...Planas, N. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: GRAÓ.
- ♣ Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- ♣ Bolívar, A. y Guarro, A. (2007). *Educación y cultura democráticas: Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- ♣ De Paz Abril, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- ♣ Díaz Aguado, M. J. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 55-78.
- ♣ Durán, D. y Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 73-76.
- ♣ Escudero Muñoz, J. M. y Sáez Carreras (2006). *Exclusión Social, Exclusión Educativa*. Murcia: DM.
- ♣ Fabra, M. Ll. (2001). El trabajo cooperativo: revisión y perspectivas. En J. Agelet, J. J. Albericio, A. M. Aragües, E. Bassedas, M. T. Bello, I. Bueno,...S. Vega. *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad* (37-54). Barcelona: GRAÓ.

- ♣ Feito, R. (2009). Escuelas Democráticas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (2), 17-33.
- ♣ Gairín Sallán, J. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educación*, 22-23, 239-267.
- ♣ García, D. M., Joaquín, M., Torres, P. y Vázquez, I.R. (2013). Estilos de enseñanza y las nuevas tecnologías en la educación. *ReiDoCrea*, 31 (2), 219-225.
- ♣ Gil-Flores, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Revista interuniversitaria de didáctica*, 10-11, 199-214.
- ♣ Gil-Jaurena, I. (2012). Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en Educación Primaria desde un enfoque intercultural. *Revista de Educación*, 358, 85-110.
- ♣ Grossman, D. (2008). Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional. *Perspectivas*, 1 (38), 45-60.
- ♣ Gutiérrez Fernández, J. N., Del Barrio del Campo, J. A. y Borragán Torre, A. (2002). *Estilos de aprendizaje y atención a la diversidad*. Cantabria: Centro Asociado de la UNED en Cantabria.
- ♣ Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- ♣ Intermón Oxfam (2009). *Pistas para cambiar la escuela*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- ♣ Jarés, X. R. (1994). Aproximación Conceptual a la Educación para la Paz: La Educación para la Paz en la Reforma. En X. R. Jares, J. Tuvilla Rayo, L. Rodero Garduño, H. Starkey, A. Magendzo, M. L. González,... N. Vretenar. *La escuela: instrumento de paz y solidaridad* (17-32). Sevilla: M.E.C.P.
- ♣ Jiménez Simón, J. R. (2001). Educar en la diversidad. En P. A. Luque Domínguez. *Educación social y valores democráticos. Claves para una educación ciudadana* (41-70). Barcelona: PPU.

- ♣ Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39.
- ♣ Lázaro Martínez, A., Asensi Díaz, J., Escámez Sánchez, J. y Rielo Pardal, F. (2001). *Educación desde y para la paz*. Madrid: Fundación Fernando Rielo.
- ♣ Luque Domínguez, P. A. (2001). Educar en democracia. En P. A. Luque Domínguez. Educación social y valores democráticos. *Claves para una educación ciudadana* (15-40). Barcelona: PPU.
- ♣ Magendzo, A. (2000). La diversidad y la no discriminación: un desafío para una educación moderna. *Pensamiento Educativo*, (26), 173-200.
- ♣ Mayorga Fernández, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *RELIEVE*, 1 (10), 23-39.
- ♣ Mesa Peinado, M. (2000). La educación para la paz en el nuevo milenio. *PAPELES*, 72, 107-123.
- ♣ Molina de Colmenares, N. y Pérez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 2 (27), 193-219.
- ♣ Olivos Moreno, T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. *Perfiles educativos*, 112 (28), 98-130.
- ♣ Parra, K. (2011). El Docente de Aula: perspectivas y demandas en tiempos de reformas educativas. *Revista de Investigación*, 72 (35), 51-64.
- ♣ Parra Ortiz, J. M. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69-88.
- ♣ Parra Ortiz, J. M. (2004). La participación de los padres y de la sociedad circundante en las instituciones educativas. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 165-188.
- ♣ Parrilla Latas, A. (1999). Unidad en la diversidad: itinerario formativo para una escuela de todos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 157-166.

- ♣ Pérez Pérez, C. (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 25, 113-130.
- ♣ Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- ♣ Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quile, O. y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *SOCIOTAM*, 2 (15), 133-154.
- ♣ Rozenblum de Horowitz, S. (2007). *Mediación. Convivencia y resolución de conflictos en la comunidad*. Barcelona: GRAÓ.
- ♣ Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- ♣ Santos Guerra, M. A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*, 20, 23-35.
- ♣ Torres Santomé, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- ♣ Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- ♣ Tuvilla Rayo, J. (1994). Aproximación Conceptual a la Educación para la Paz. Hacia una concepción integral de la Educación para la Paz. En X. R. Jares, J. Tuvilla Rayo, L. Roderio Garduño, H. Starkey, A. Magendzo, M. L. González,... N. Vretenar. *La escuela: instrumento de paz y solidaridad* (33-58). Sevilla: M.E.C.P.
- ♣ Tuvilla Rayo, J. (2004). Futuro. Cultura de Paz y Educación. En B. Molina y F. A. Muñoz. *Manual de Paz y Conflictos* (387-425). Granada: Universidad de Granada.
- ♣ UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nueva York: UNESCO.

- ♣ UNICEF Comité Español (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: Nuevo Siglo.
- ♣ Wang, C. M. (1994). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- ♣ Yubero Jiménez, S. y Morales, J. F. (1999). *El grupo y sus conflictos*. Castilla-La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ♣ Zurbano Díaz de Cerio, J. L. (1998). *Bases de una Educación para la Paz y la Convivencia*. Navarra: Gobierno de Navarra.

Autor/a: Sevilla Zarzuela, Patricia.

Título: Convivencia y Cultura de Paz en un
aula de 6º de Educación Primaria.